Ana Maria Esteves

Cartas vazias

Leituras e leitoras de um Centro de Referência Down

Cartas vazias

ANA MARIA ESTEVES

Cartas vazias
Leituras e leitoras de um Centro de Referência Down

Direitos de publicação reservados à:
Fundação Editora da UNESP (FEU)

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

E83c

Esteves, Ana Maria
Cartas vazias: leituras e leitores de um Centro de Referência de Down / Ana Maria Esteves. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-393-0378-6

1. Down, Síndrome de. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Distúrbios da aprendizagem nas crianças. I. Moraes, Rodolpho Vilhema de. II. Zanardi, Maria Cecília França de Paula Santos. III. Título.

12-9355 CDD: 371.9
CDU: 376.1

Este livro é publicado pelo projeto Edição de Textos de Docentes e Pós-Graduados da UNESP – Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP (PROPG) / Fundação Editora da UNESP (FEU)

Editora afiliada:

Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

Associação Brasileira de Editoras Universitárias

Às meninas Jane, Dânia e Andréa,
que me abriram horizontes para novas
leituras com seus escritos.

Minha gratidão a todos aqueles
que contribuíram para este estudo.
Em especial, agradeço
a meu orientador,
professor Dagoberto Buim Arena,
pela presença constante
e suas valiosas contribuições,
ao Centro de Referência Down,
que me abriu as portas.

Sumário

Introdução: de Safo de Lesbos às leitoras de um Centro de Referência Down

Parti de uma representação de leitura feminina tão antiga quanto a história da civilização ocidental, a imagem da poetisa Safo de Lesbos lendo para suas alunas-amigas.

Safo (630-596 a.C.), que fundou uma espécie de escola de meninas para aprendizagem da música, da poesia, das artes e do papel de mulheres para futuras esposas, lia para suas alunas-amigas. A poetiza sentada parece preparar-se para ler um poema escrito em rolo de papiro para três alunas-amigas. Em um de seus poemas anunciava que: "agora estes versos vou cantar lindamente para encantar as amigas..." (Fontes, 2003, p.57). A representação da situação de leitura sugere uma recitação de um poema; a escuta permitiria que as alunas-amigas partilhassem da leitura, em voz alta, de Safo. Para Chartier (1999), uma leitura coletiva que proporciona cumplicidade e convivência a partir do texto escrito.

A história de mulheres, do gineceu ao lar burguês, da pólis grega à democracia contemporânea, de uma sociedade agrícola para uma sociedade de mercado, do mundo da oralidade para o mundo da cultura escrita, vem revelando permanências e mudanças, rupturas e continuidades que afetam suas práticas cotidianas, inclusive as práticas de leitura.

Para Perrot (2005), até o final do século XIX, as mulheres foram mais imaginadas, idealizadas, representadas do que descritas, narradas, contadas. Frequentemente excluídas da vida pública, não apareciam

nas estatísticas, não votavam, não tinham visibilidade em arquivos públicos e só começaram a ter presença à medida que se apropriaram da leitura e da escrita. Sem visibilidade, quase não deixaram marcas, sinais, traços. Eram figurantes nos espaços públicos. Se a história das mulheres é uma história de silêncios, isso se repete nas histórias de leitoras, é necessário descobrir nas entrelinhas a presença quase invisível de suas práticas de leituras.

De acordo com Lyons (1999, p.167), no século XIX, "possivelmente mais mulheres do que se imagina eram então capazes de ler", embora não soubessem escrever, pois a Igreja Católica aconselhava que seus fiéis lessem a *Bíblia* e seu catecismo, mas considerava que a escrita traria uma perigosa independência às mulheres. Nas escolas da Europa, o número de meninas era bem menor que de meninos; parece ter sido o crescimento do público leitor feminino que acelerou as taxas de alfabetização das mulheres. Os escritos da *Bíblia*, do Livro de horas e da Vida dos Santos eram as principais leituras femininas no espaço privado do lar. Nessa época, outros objetos de leitura, gêneros textuais e suportes passaram a fazer parte das práticas femininas de leitura: revistas, romances populares e livros de cozinha.

A imagem de uma leitora brasileira da segunda metade do século XIX é representada pelo pintor brasileiro Almeida Júnior (1850-1899) no quadro *Leitura*, de 1892. Em um terraço de um casarão, uma jovem, sentada, lê. Seu corpo parece confortavelmente acomodado na poltrona. Ela segura com a mão esquerda um livro com a capa dobrada. Tem o olhar voltado para a página e lê silenciosamente. Os longos cabelos cuidadosamente trançados, a blusa de jabô, o leque apoiado no colo, levemente preso pela mão direita, sugerem certa nobreza. Parece tratar-se de uma leitura de um romance, muito frequente na época.

A partir do século XIX, aprender a ler e a escrever trouxe uma nova perspectiva de vida às mulheres: depois dos livros de reza, vieram os diários, os romances, as revistas femininas, a correspondência, os jornais. As mulheres passaram a frequentar a escola, foram para a universidade, para o trabalho nas fábricas, para as ruas.

Minha opção de pesquisar práticas de leitura de mulheres explica-se em razão do papel mediador que as mulheres vêm desempenhando na

educação de crianças, jovens e adultos, particularmente nos processos de apropriação da leitura e da escrita. Historicamente, destinou-se à mulher a função de cuidadora em nossa sociedade; a ela é atribuída a missão de cuidar de filhos e educá-los, sobrinhos, netos, irmãos ou alunos. Há sempre a figura de uma mulher, mãe, tia, avó, vizinha, babá, irmã, catequista, contadora de história e professora mediando a leitura de leitores-aprendizes, seja na escola, seja fora dela.

Devo esclarecer que a opção de pesquisar práticas femininas de leitura não se assenta nas diferenças sexuais entre homens e mulheres, uma vez que enfoca "os usos sexualmente diferenciados dos modelos culturais comuns aos dois sexos" (Chartier, 1995, p.39). Assim, na análise de práticas de leitura de mulheres busquei caracterizar as leitoras a partir de suas maneiras de ler que se constituem de gestos, hábitos e espaços, organizam-se diferentemente nos mais diversos grupos de leitores e dependem de fatores como: competência para ler, normas e convenções que estabelecem usos legítimos do livro e outros suportes, maneiras de ler e interpretar e ainda expectativas e interesses.

Nessa perspectiva, o mundo em que se circunscreve o texto é um mundo de formas, de objetos, de convenções, que exige do leitor a tarefa de construir seu sentido, na medida que partilha, com outros leitores, competências, códigos, usos, interesses, os quais se constituem em práticas de leitura específicas do leitor e, paralelamente, de sua comunidade leitora. É necessário considerar as variações das formas de textos e as variações de público leitor, ou seja, dimensionar os textos escritos e seus leitores, por meio de recortes culturais, o que não exclui um recorte social que revele os contrastes entre as classes sociais. No entanto, é a identidade das práticas de leitura que partilham as comunidades de leitores em suas relações com os textos que explicam os recortes culturais, tais como diferenciação de gênero, de faixa etária, de profissão etc. (Cavallo; Chartier, 2002).

Para Certeau (2008, p.269-70), os leitores são "viajantes, circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram". O autor conceitua o ato de ler como uma operação de caça em terras alheias, formas de usar a leitura e operar sobre ela na sociedade de consumo. As práticas de leitura são, portanto,

maneiras que os leitores usam a leitura e como operam sobre ela, em possíveis "estilos de ação" que criam ao utilizar maneiras de ler no jogo em que consiste a leitura a partir dos primeiros contatos com o escrito.

Definindo a leitura como uma "operação de caça", Certeau (ibidem, p.262-3) afirma que:

> A leitura é apenas um aspecto parcial do consumo, mas fundamental. Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada em textos combinados (administrativos, urbanos, industriais etc.), pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura.

Hoje, leitura e escola encontram-se tão intimamente relacionadas, que, ao falarmos de leitura, a vinculamos aos espaços escolares, pois compete à escola ensinar instrumentos, formas de pensamento e conteúdos no processo de apropriação e objetivação dos indivíduos. A aprendizagem da leitura requer instrução, diferentemente da fala que aprendemos naturalmente ouvindo as pessoas em nosso entorno nos primeiros anos de vida. Para a maioria dos leitores, a aprendizagem da leitura passa por um processo de escolarização e depende do ensino sistematizado que cabe à escola oferecer.

Segundo Foucambert (1994), a formação de leitores realiza-se no contexto mais amplo da sociedade como fonte de conhecimento. A escola é apenas um dos espaços de transformação das relações com a escrita, lugares sociais como igrejas, família, bibliotecas, livrarias, centros de lazer, associações de moradores, sindicatos, empresas, praças e tantos outros são também espaços de leitura.

Somos leitores na escola e fora dela e nossas práticas diferenciam-se de acordo com as condições subjetivas e objetivas em que nos encontramos, os espaços onde lemos, os objetivos que definimos, os suportes que temos em mãos, os interesses que nos movem, as comunidades leitoras com as quais nos identificamos, as práticas que herdamos e aquelas que reinventamos no cotidiano anonimamente, pois as práticas

de leitura se realizam nos espaços da família, igreja, círculo de amigos, trabalho, escola, enfim nos grupos de pertencimento com os quais leitores e leitoras compartilham suas leituras.

O livro, fruto de minha tese de doutorado, "Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de Referência Down", defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, *campus* de Marília, sob a orientação do professor Dagoberto Buim Arena, aborda práticas de leitura de três professoras, três mães e três meninas que frequentam um Centro de Referência para pessoas com síndrome de Down.

Essas leitoras percorreram trajetórias próprias de leitura, entre táticas e estratégias, apropriaram-se de maneiras de ler nas relações da oralidade com a cultura escrita, na escola e fora dela. Constituíram comunidades leitoras. Para essas mulheres, a leitura tem uma presença singular no cotidiano, um significado especial em suas vidas.

1
História de uma pesquisa

Quais seriam as práticas de leitura de três mães, três professoras e três meninas do Centro de Referência Down? Eis a principal questão que direcionou minha investigação no processo de geração de dados para análise das práticas de leitura das participantes deste estudo. Tendo como objetivo conhecer suas práticas de leitura, analisei as maneiras de ler, suportes em que leem, necessidades que a mobilizam, propósitos que direcionam suas leituras, lugares e tempos para atos de leitura.

Iniciada a coleta, ao perceber que os gestos de leitura das meninas com síndrome de Down pareciam não ter visibilidade, busquei entender se o CRDown é um espaço mais de interdição da leitura que de incentivo às práticas de leitura como espaço multidisciplinar de apoio à inclusão de crianças e jovens com síndrome de Down. Não sendo da área de Educação Especial, este estudo não pretende tratar de quaisquer aspectos relacionados à deficiência.

O critério estabelecido para a escolha das mães, professoras e meninas entrevistadas foi de que se identificassem em torno de um eixo comum, em um espaço onde desenvolvessem cotidianamente múltiplas atividades, inclusive a de leitura. De um lado, o ensino da leitura era um dos principais objetivos do CRDown e, sobretudo, um desafio para as mães voluntárias e as profissionais que ali atuavam. Mães, pro-

fessoras e terapeutas trabalhavam profissional e voluntariamente com o mesmo objetivo: cuidar e educar pessoas com síndrome de Down, em situações formais e informais de educação, dentre elas situações de leitura. De outro, as meninas com Down revelavam a necessidade de ler e de apropriarem-se de práticas de leitura da cultura escrita que circulavam em seu entorno.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pelo fato de trabalhar "com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos" (Minayo, 1994, p.21). Entre as possibilidades da pesquisa qualitativa, escolhi o estudo de caso de caráter etnográfico por permitir uma descrição mais densa do objeto leitura, realizado por meio de entrevistas, observações formais e informais, análise documental e registro fotográfico.

Nas entrevistas, levantei dados sobre as práticas de leitura de mães, professoras e meninas. As observações formais nos atendimentos pedagógicos e terapêuticos de fonoaudiologia e fisioterapia do CRDown possibilitaram conhecer o enfoque dado ao ensino de leitura. As observações informais permitiram acompanhar a rotina de funcionamento da entidade, para identificar situações e diálogos sobre leitura. A análise documental limitou-se ao Projeto Político Pedagógico (2007) com o intuito de verificar o discurso pedagógico da entidade sobre leitura e ensino de leitura. As gravações das entrevistas e os registros fotográficos garantiram que as situações e os diálogos sobre leitura no CRDown e fora dele fossem armazenados para posteriormente ser reconstituídos e analisados.

O Centro de Referência Down

O CRDown, situado ao norte do estado do Paraná, é uma sociedade civil de utilidade municipal, estadual e federal, sem fins lucrativos, presidida por uma das mães. Nasceu de um projeto de extensão universitária de uma universidade pública, prestando serviços nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia. Os pais das crian-

ças assistidas, envolvidos no projeto, perceberam a necessidade de continuar o trabalho iniciado. Criaram então o CRDown, movidos pela necessidade de oferecer aos filhos melhores condições de vida, de educação e integração social.

O foco principal do Centro de Referência hoje é o Centro de Educação Especial Crescer (Ceec), um projeto criado para oferecer atendimento pedagógico e terapêutico a crianças e jovens com síndrome de Down em seu desenvolvimento biopsicossocial e educacional, tendo como referência a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as políticas educacionais da Unesco.

O Ceec atende gratuitamente a cerca de 120 pessoas com síndrome de Down. São crianças, jovens e adultos que participam de programas voltados para a educação infantil, apoio à inclusão, escolaridade, educação profissional, educação física, educação artística e atendimento terapêutico (fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia e serviço social). Desenvolve também alguns projetos em parceria com universidades, empresas e voluntários.

Trajetória da pesquisa e instrumentos teórico-metodológicos

No desenvolvimento da pesquisa, o projeto elaborado previamente sofreu alterações durante sua execução. Eu havia planejado entrevistar quatro professoras em três encontros com cada uma delas, mas uma das professoras desistiu depois da primeira entrevista. Além disso, os encontros foram reduzidos para dois em razão da pouca disponibilidade de tempo alegada pelas professoras. As entrevistas com as três meninas, acompanhadas de suas mães, foram incorporadas ao projeto de pesquisa já em execução, pois, logo que realizei as primeiras observações informais, percebi que seus gestos de leitura pareciam não ter visibilidade para professoras, terapeutas e até para suas mães. Estes instrumentos de pesquisa devem contemplar a linguagem como objeto de análise que se materializa nos discursos das participantes ao se referirem a suas práticas de leitura.

Em novembro de 2007, fiz os primeiros contatos no CRDown. Com o projeto de pesquisa em mãos, procurei a assistente social que me encaminhou para a psicóloga e esta me apresentou à presidente da diretoria da entidade. Apresentei meu projeto a elas e pedi autorização para realizar a pesquisa, assim como esclareci os objetivos do trabalho, deixando uma cópia para que pudessem conhecê-lo na íntegra. Comecei também a buscar informações sobre a entidade. Autorizada a realização da pesquisa, passei a frequentar o CRDown, ainda como visitante, para conhecer seu funcionamento.

A equipe multidisciplinar dividia-se em atendimento terapêutico e atendimento pedagógico. O atendimento terapêutico abrangia as áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e assistência social. O atendimento pedagógico era feito por professoras, quase todas pedagogas. Apenas dois professores faziam parte da equipe pedagógica: um professor de Educação Física e um professor de Artes. Havia também mulheres que trabalhavam na administração, limpeza, cozinha e serviços gerais.

Após algumas observações e diálogos informais que mantive durante os meses de novembro e dezembro de 2007, tomei conhecimento da rotina de funcionamento do Centro de Referência, do papel das mães como voluntárias e das profissionais, as terapeutas e professoras. A pesquisa foi agendada para fevereiro de 2008, embora alguns atendimentos terapêuticos começassem antes do início do ano letivo.

Em fevereiro de 2008, retomei as visitas ao CRDown para as primeiras observações e escolha dos sujeitos que participariam das entrevistas individuais. Só então pude fechar um cronograma, que foi sendo alterado de acordo com a receptividade e a disponibilidade das participantes da pesquisa. As primeiras observações formais foram realizadas nas salas de atendimento fisioterápico e atendimento pedagógico, já as observações na sala de atendimento fonoaudiológico demoraram para ser autorizadas, uma vez que as profissionais se mostraram receosas com minha permanência durante o atendimento. As entrevistas, observações formais e registros fotográficos foram realizados no primeiro semestre de 2008, embora eu permanecesse em campo por mais tempo para observações informais e informações complementares.

Passei a conviver com mães, professoras, terapeutas e meninas que frequentavam o CRDown para acompanhar suas atividades no cotidiano. A partir de diálogos informais com essas mulheres, foram sendo definidos os sujeitos que participariam das entrevistas e das observações nas salas de atendimento terapêutico e pedagógico.

As observações formais e informais

As observações formais nos atendimentos pedagógico e terapêutico permitiram levantar dados sobre o ensino e as práticas de leitura no interior da instituição, revelando as concepções que permeiam as atividades com a linguagem que ali eram desenvolvidas. Segundo Macedo (2006, p.91), "o processo de observação não é um ato mecânico [...] ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos". Por meio das observações formais e informais pude acompanhar mães, professoras, terapeutas e meninas com Down, conhecer suas referências culturais para compreender suas ações de leitura e os significados que atribuem a ela.

As observações formais somaram dezoito sessões: seis, na sala de atendimento fisioterápico; quatro, na sala de atendimento fonoaudiológico; oito, em duas salas de atendimento pedagógico de duas professoras que ensinavam jovens com síndrome de Down.

Algumas observações tornaram-se participantes, pois como pesquisadora, eu era solicitada a expor minhas concepções a respeito das situações de leitura de que participava. Nessas situações havia uma troca entre mim como pesquisadora e as mães, professoras e terapeutas, ainda que eu percebesse em algumas situações que a pesquisa era vista como um processo teórico distante das práticas de leitura que ali se realizavam. Já nas observações informais, houve menos participação, pois meu papel era compartilhar com as mulheres as atividades que estavam sendo realizadas, atenta para captar as situações e os diálogos sobre leitura que surgissem inesperadamente.

As observações informais aproximaram-me principalmente do grupo de mães, menos resistentes e mais flexíveis que as profissionais. Eu as acompanhava e com elas compartilhava as atividades cotidianas,

sobretudo, os diálogos sobre seus filhos, suas vidas, o trabalho, a família, o Centro de Referência, de tal forma que, no final da pesquisa, sentia-me parte do grupo, embora tivesse consciência do trabalho de pesquisa que estava desempenhando.

Nas situações de interação com as mulheres participantes, procurei não impor pontos de vista e preconceitos que influenciassem suas ações e respostas para captar, na ótica delas, suas ideias e valores sobre a leitura e suas práticas. As observações informais sinalizaram caminhos para as entrevistas individuais com as mães, professoras e meninas, à medida que me proporcionaram participar do cotidiano delas, envolvendo-as no projeto e envolvendo-me em suas atividades. Assim, ao escolher as mulheres que participariam das entrevistas, considerei essa aproximação no cotidiano e o interesse que demonstraram em participar do estudo.

Foi também no início das observações informais que entrei em contato com as três meninas com síndrome de Down. Nos intervalos de suas atividades conversávamos informalmente. Decidi entrevistá-las, pois acrescentariam a minha pesquisa algo fundamental: a relação entre seus gestos de leitura e as situações de leitura que vivenciavam no Centro de Referência, mediadas pelas profissionais que ali atuavam. Passei a observá-las no CRDown e entrevistei-as em suas casas, acompanhadas por suas mães.

As entrevistas

Como pesquisadora, parti do pressuposto de que os sujeitos pesquisados possuem um saber sobre as coisas do mundo, inclusive sobre a leitura e suas práticas. Assim, nas entrevistas, busquei a cumplicidade das mães, professoras e meninas para lhes informar sobre o projeto de pesquisa e a participação delas na elaboração desses saberes implícitos em suas práticas de leitura. As entrevistas com as mães, professoras e meninas deveriam constituir-se numa situação em que pudessem organizar suas ideias e refletir sobre suas práticas de leitura ao elaborarem o discurso sobre o assunto. Para Szymanski (2004, p.14), esse "processo interativo complexo tem um

caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos dos protagonistas".

Devo esclarecer que as professoras entrevistadas não foram as mesmas dos atendimentos pedagógicos observados, assim como as meninas entrevistadas não eram filhas das mães que participaram da pesquisa. Todas as participantes da pesquisa receberam nomes fictícios para não ser identificadas. As professoras foram chamadas pelos nomes de Marina, Valéria, Clara. As mães receberam os nomes de Cida, Edna e Rosa e as meninas com Down foram chamadas de Jane, Dânia e Andréa. As professoras dos atendimentos pedagógicos observados foram Marta e Elaine. Dalva foi o nome dado à fisioterapeuta e Aline, para a fonoaudióloga, cujos atendimentos terapêuticos foram observados.

As entrevistas com as professoras Marina, Valéria e Clara foram realizadas às sextas-feiras, tendo em vista que faziam hora-atividade nesse dia, sem a presença de alunos, planejavam as atividades pedagógicas de sua sala e, portanto, tinham certa disponibilidade de tempo. Agendadas com uma semana de antecedência, nem sempre aconteciam como haviam sido planejadas. Situações imprevisíveis obrigavam-me a cancelar e remarcá-las. No início, havia um clima de desconfiança, superado após o primeiro encontro, ao perceberam que eu não estava ali para avaliá-las como profissionais.

Marina, Valéria e Clara participaram de duas entrevistas individuais: no primeiro encontro, busquei dados sobre suas histórias de vida e no segundo, sobre suas histórias de leitura. A primeira entrevista foi com Marina, mas, na data agendada, houve uma reunião não prevista no CRDown e a entrevista foi desmarcada. Aguardei o término da reunião para agendar com ela outra data. Encontramo-nos no intervalo da equipe pedagógica e, imediatamente, percebi sua resistência. Ela se adiantou e disse que estava muito ocupada com seu trabalho pedagógico e que nem se lembrava que a entrevista fora marcada para aquela data. Propus-lhe meia hora de entrevista para não adiarmos a data. A professora acabou aceitando e saímos à procura de um lugar silencioso. Marina encontrou disponível uma sala de atendimento pedagógico que ficava mais ao fundo do corredor. Após assinar o

Termo de Consentimento, pedi-lhe autorização para ligar o gravador. Percebi que ela estava tensa, embora eu tivesse feito o possível para deixá-la à vontade. Nesse primeiro encontro, a professora falou sobre sua história de vida, a família, a infância, a escola, a adolescência, a profissionalização, o casamento, a vida adulta.

À medida que Marina começou a falar, sua resistência diminuiu. Relembrava com prazer sua infância, falava animadamente da família e quando me dei conta já havíamos passado do horário. Ela precisava ir embora, pois trabalhava à tarde em uma escola pública, em um projeto de Educação Especial para acompanhamento individual de um aluno com deficiências múltiplas. Agendamos nossa segunda entrevista e me despedi dela com a certeza de que continuaria participando da pesquisa.

Voltei à tarde para entrevistar as professoras Valéria e Clara. Elas estavam ocupadas e, assim como Marina, não se lembravam do compromisso anteriormente assumido. Tentei negociar uma mudança no horário para não ter que adiar esse primeiro contato. Pareciam receosas. A desistência poderia ser vista como falta de colaboração com a instituição, uma vez que a direção estava interessada na pesquisa como uma forma de contribuição ao CRDown.

A entrevista seguinte foi com Valéria. A situação repetiu-se como a de Marina. Ela resistiu inicialmente, mas, assim que começamos a falar de sua vida, entusiasmou-se. Percebi nela uma preocupação com a pronúncia e dicção, uma postura mais formal, mas foi-se soltando aos poucos. Clara foi a última professora a ser entrevistada. Também ela parecia um pouco resistente, falava pausadamente, mas demonstrava motivação para participar da entrevista. Porque o tempo excedia, combinamos o próximo encontro e nos despedimos.

As dificuldades para concluir as entrevistas ainda não estavam superadas. A segunda entrevista com as professoras também foi desmarcada por causa de reuniões no CRDown com a direção e visitas que as professoras faziam a algumas escolas públicas. Notei que Marina estava para desistir de sua participação. Tentei mais uma vez negociar um tempo menor para não comprometer o andamento de suas atividades. Novo agendamento foi feito e comuniquei à diretora para que as entrevistas não tivessem de ser mais uma vez adiadas.

Voltei à tarde para as entrevistas com Valéria e Clara e não as encontrei, porque haviam saído para visitar algumas escolas de ensino regular frequentadas por seus alunos. As entrevistas foram novamente agendadas. Mantive diariamente contato nos intervalos, o que acabou facilitando a aproximação. Valéria, Marina e Clara estavam bem mais receptivas no segundo encontro. Percebi que falar sobre suas histórias de leitura as motivava e podia contribuir para o trabalho docente, à medida que elaboravam os processos vividos para constituírem-se leitoras.

As entrevistas com as mães, diferentemente das entrevistas com as professoras, não apresentaram resistência, ao contrário, era visível a satisfação de estarem ali falando sobre suas vidas e suas leituras. A primeira entrevista com as mães foi realizada no CRDown, no espaço que permaneciam enquanto aguardavam os atendimentos terapêutico e pedagógico de seus filhos. Durante a entrevista, constatei que, embora ficassem à vontade, seria necessário conhecer o espaço privado em que as entrevistadas realizavam suas leituras, por isso, a segunda entrevista com cada uma delas foi realizada em suas casas. Essa mudança propiciou que eu conhecesse os lugares onde liam, os objetos de leitura que possuíam, suas maneiras de ler.

A análise do Projeto Político Pedagógico

A análise de documentos é um instrumento importante que auxilia o pesquisador na tarefa de buscar novos aspectos e aprofundar a pesquisa. O documento constitui-se uma fonte de dados indispensável no estudo de caso, pois, de acordo com Brumer (1969, apud Macedo, 2006, p.108), ele é um "fixador de experiências que torna possível resgatar o objeto vivido". Assim, a análise do Projeto Político Pedagógico (2007) do CRDown foi um instrumento para analisar as ações planejadas para o ensino de leitura.

Na análise do Projeto Político Pedagógico busquei identificar o contexto em que a palavra "leitura" foi empregada. O programa de linguagem de Educação Infantil continha um único tópico de leitura, "Valorização dos diferentes tipos de leitura", mas não esclarecia que leituras seriam essas. O programa Escolaridade, equivalente à educação

básica, abrangia Língua Portuguesa como área de conhecimento em torno de três eixos: a língua oral, a língua escrita e a análise linguística. No tópico Linguagem Oral, a palavra leitura foi citada cinco vezes como conteúdo a ser trabalhado: leitura sensorial, leitura de logotipos, manuseio de jornais, revistas e outros materiais com intenção de leitura, leitura de gravuras, leitura e interpretação de textos variados. No programa Educação Profissional, a leitura foi mencionada como conteúdo a ser trabalhado em diversas atividades. Os itens enumerados, seguidos de uma outra lista de atividades a serem realizadas, também não se articulavam aos conteúdos.

Mais adiante, o documento novamente propunha diversas atividades de leitura, entre elas leitura de textos informativos, narrativos, ficcionais, parlendas, trava-língua, leitura em voz alta, individualmente e em grupo, leitura silenciosa, leitura sequenciada, leitura do alfabeto, de gibis, jornal, leitura de gravuras, leitura para os alunos que ainda não liam de forma independente. Os conteúdos foram apenas enumerados e, embora algumas atividades fossem contextualizadas, o Projeto Político Pedagógico não apresentava uma fundamentação teórica para o ensino de leitura e não considerava que, para a aprendizagem da leitura e da escrita, seria preciso identificar ou criar nos aprendizes a necessidade de apropriação da linguagem escrita, a partir dos usos sociais.

Os registros fotográficos

O uso de fotos, de acordo com Bauer e Gaskell (2008, p.137), como instrumento na pesquisa qualitativa, "oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos e materiais". Não havia sido prevista no projeto de pesquisa a utilização de imagens em pinturas e fotografias. Entretanto, logo que iniciei, percebi a necessidade de recorrer a pinturas que representassem mulheres em situações de leitura e também de registrar, por meio de fotografias, situações de leitura e lugares do escrito no CRDown e fora dele. Os registros fotográficos das situações de leitura complementaram os dados coletados nas observações formais dos atendimentos terapêuticos e pedagógicos e nas observações informais: corredores,

secretaria, biblioteca, espaço das mães. Foi empregado também na entrevista com uma das mães, Cida, e nas entrevistas com as meninas Dânia, Jane e Andréa para mostrar seus escritos e objetos de leitura, revelando concepções, maneiras de ler e propósitos de leitura.

Uma vez apresentada a trajetória da pesquisa e os recursos teórico-metodológicos empregados, no segundo capítulo apresento as leitoras deste estudo, mães, professoras e meninas com síndrome de Down e as situações de leitura observadas no espaço das mães, biblioteca, atendimentos pedagógicos e terapêuticos do Centro de Referência Down.

2
As leitoras e as situações de leitura no Centro de Referência Down

Os relatos das mães revelaram que, embora com diferentes histórias de vida, o nascimento de um filho com síndrome de Down implicou mudanças de valores, de atitudes, de práticas no cotidiano marcadas pela dor, incertezas e dedicação. Para essas mulheres, ser mãe significava assumir no cotidiano a autoria de ter um filho "especial". As professoras, também com diferentes histórias de vida, tomaram o CRDown como lugar de trabalho e de missão e nele permaneciam com um sentimento de pertença. Ser professora em um Centro de Referência Down implicava processos e papéis assumidos em um cotidiano profissional de doação e desconforto. As meninas com síndrome de Down, de acordo com Cardoso (2003), nem "anjos" nem "pobres criaturas", eram mulheres-leitoras em formação.

As leitoras

As mães

Cida foi a primeira mãe entrevistada. Ela é a 15ª filha de uma família muito pobre do interior do Paraná. Aprendeu a ler e a escrever em uma escola pública de periferia. Conheceu o marido quando

estava terminando a 8ª série, mas só se aproximaram depois de alguns anos. Ela engravidou, casou e teve seu primeiro filho. Saiu do emprego e, com o fundo de garantia, comprou a geladeira, "que a gente não tinha nada, com o dinheiro fui comprando as coisas. Ele foi não parando no emprego, ficava um mês, saía, dois meses, saía; não sei o que acontecia, sabe. Ele bebia quando era solteiro, quando casou, piorou". Quando Cida engravidou pela segunda vez tinha 34 anos.

> Veio a G com síndrome de Down e eu não trabalhei mesmo mais. Eu fiquei em casa. A médica pediatra passou e me deu a notícia. Nossa! Eu não sabia o que era síndrome de Down, o que tinha que fazer com a criança com síndrome de Down, quais eram as consequências. Então, a médica falou ainda que ela tinha sopro, tinha uma hérnia e que eu tinha que correr atrás, que uma criança assim eu tinha que cuidar com todos os cuidados. Aquilo me assustou, me apavorou. Eu chorei, questionei Deus naquela hora, depois eu pedi perdão. "Senhor, por que comigo? Já sabe de tudo que eu passei na minha vida, porque o Senhor colocou mais isso no meu caminho? Eu não pedi para o Senhor mandar ela perfeitinha, com saúde?" Chorei, chorei, chorei e dormi. Ele falou assim: "Olha! Nós estamos juntos. Ela é nossa filha, nós vamos lutar juntos, isso não vai mudar nada o nosso sentimento por ela, é a mesma coisa, é até mais ainda". Deus foi tão bom que, na primeira consulta com o cardiologista, ele já descartou o problema do coração. Ela é só alegria, graças a Deus. É a coisa mais linda do mundo e veio mudar a vida da gente, veio fazer a gente ver a vida diferente. Eu penso em voltar a trabalhar, penso em voltar a estudar. Eu estou criando a G. para ser autônoma. Eu quero que ela trabalhe, que ela estude, se tiver jeito de ir pra faculdade, vai, se tiver condições e se Deus quiser vai ter! Se ela quiser casar... Eu vou estar sempre do lado dela. Pela minha vontade, ela vai ser completamente independente porque eu trago aqui é para isso. Levo na outra escola pra ela ficar independente. Esse é o meu objetivo.

O relato de Rosa, 42 anos, mostrou que sua história de vida poderia também ser dividida pelo fato marcante do nascimento do filho com Down.

Eu estudava perto de casa, em escola pública. Eu era uma aluna muito comportada. A escola respondia às minhas necessidades até certo ponto. Depois, que eu fui para o colegial, eu comecei a estudar à noite. Primeiro, eu trabalhei em uma firma de amigos meus. A gente assistia televisão e gravava todos os programas. Depois de lá, eu fui para a Caixa Econômica, como estagiária. Depois disso, fui secretária administrativa, trabalhei em uma financeira. E depois, com vinte e poucos anos, me casei. Infelizmente eu parei, não fiz mais uma faculdade. Fiz curso técnico, passei por um concurso público. Atuo na área de saúde, num posto que funciona 24 horas. Estou no posto há 9 anos.

Depois,

Eu engravidei. Penso que foi da vontade de Deus e a gente ficou muito feliz. Veio o M. assim. No meu modo de pensar é presente de Deus, porque é difícil, mas desde pequena, eu sempre soube que tinha uma missão muito grande. Aí veio o M. e eu soube que a missão era essa mesmo. Então é difícil, mas é uma luta que vale a pena. Eu, que sou uma profissional da área da saúde nunca tinha visto um bebê Down, olha que eu trabalho num posto 24 horas. Então, nessa fase eu comecei a ler, ler, ler muito, muito, muito, ler tudo e foi horrível porque eu não devia ter feito isso. Lia, lia, lia e falava: "meu Deus, será que meu filho vai ser assim?". Depois eu parei, a hora que eu soube que era mesmo. Eu percebo, de quando ele nasceu pra hoje, eu acho que já melhorou muito. Mas eu acho que a inclusão melhorou muito, só que também, por outro lado, o governo inclui, só que também não forma, então os professores que lidam não estão preparados, nem os médicos estão preparados pra dar a notícia pra mãe. Hoje eu vivo cada dia. Sabe o que é diferente quando você tem um filho Down? É que você começa a viver diferente, você vive cada dia o seu dia. É o que deveria todo mundo fazer, mas a gente só aprende isso quanto tem um filho Down.

Edna, 49 anos, nascida em Roma, na Itália, morava no Brasil desde 1991. A mãe era professora primária e o pai tinha uma construtora. Com três anos foi para a escola. Aos seis anos entrou para uma associação de escoteiros vinculada à paróquia da Igreja Católica. Nos fins de semana, a mãe costumava levá-la para visitar museus e praças e à missa aos domingos. Edna fez o antigo curso clássico e pretendia fazer Belas Artes, mas os pais impediram porque era visto como um curso

de esquerda. Então ela iniciou o curso de Arqueologia, mas abandonou porque nos anos 1980 "tinha terrorismo, as Brigadas Vermelhas na universidade, era um horror". Edna começou a trabalhar, customizando tênis para crianças. Depois foi ajudante de figurino para cinema. Com 28 anos, casou-se e veio para o Brasil, pois seu marido já administrava negócios da família no país. Tiveram duas filhas, a segunda nasceu com Down. O relato de Edna mostra como sua vida mudou.

> Então cheguei em casa, o pediatra falou "olha, sair de casa nem pensar, a tua filha não pode entrar no quarto. Tem que ficar isolada. Manda embora cachorro e gato [...] Veio o outro amigo de família que era psiquiatra e falou: Para com isso, não acredita, faz a sua vida normal, leva a M. junto com você. O primeiro ano no CRDown, você enlouquece porque o fato de ver vários e ver o bebê e ver como ele vai ficar com o passar dos anos; aquilo é um choque muito grande.

Em 2000, Edna participou do Congresso Brasileiro de Síndrome de Down, em Curitiba. "Primeiramente, chorei quando vi quinhentos, não sei, mil síndrome de Down e, depois, com o tempo comecei a me interessar, comecei a frequentar mais o Centro de Referência, pesquisava para todos os lados, chamei amigas da Itália para me enviar material." Logo depois, ela assumiu a presidência da entidade. Quando a entrevistei estava no terceiro mandato. Ao falar sobre a situação das mães que têm um filho com síndrome de Down, relatou que a influência da igreja é grande; "esse senso de culpa se nasce o filho com uma deficiência porque fez alguma coisa na vida. Eu sou mãe, eu sou católica, acredito só que eu tenho uma visão um pouco diferente da vida. Uma coisa que noto é esse sofrimento que elas têm".

As professoras

Clara, 35 anos, era a mais jovem das professoras entrevistadas. Com oito anos foi morar com a avó paterna, mãe de dezesseis filhos. Frequentar escola sempre foi um desafio, pois a avó não queria que ela estudasse. Quando era criança, "frequentava o Centro, mas graças a Deus eu tinha

um avô que era ministro da igreja e ele começou a me levar, acho que por obra do Espírito. Aí eu comecei a participar na Igreja Católica".

Com quinze anos, Clara voltou a morar com a mãe. O padrasto "começou a fazer da minha vida um inferno. Ele queria ver a gente longe, não queria mais que eu estudasse também". Para estudar, Clara enfrentou a avó, o padrasto e o pai. Buscou na religião força para prosseguir seus estudos. "Fiz uma promessa, até hoje eu cumpro essa promessa todo ano. Fiz uma promessa para Nossa Senhora da Imaculada Conceição que na sexta-feira santa eu ia ficar 24 horas sem comer".

Ao concluir o 2º grau, casou-se. Separou-se quando o filho tinha três anos e começou a trabalhar com a mãe, que tinha uma fabriqueta de costura. Clara casou-se novamente e arrumou emprego em uma empresa de cosméticos onde trabalhou dez anos. Fez pedagogia em uma universidade particular e, em 2007, começou a trabalhar no CR-Down. Em 2008, cursou uma Especialização em Educação Especial e passou a trabalhar em período integral.

Marina, 54 anos, professora aposentada, passou a infância no interior do estado de São Paulo onde o avô e o pai vendiam café. Aos sete anos foi com a família foi para o Paraná. O pai era contador, a mãe, de origem libanesa, sempre se dedicou ao comércio. Marina fez Magistério, depois cursou Pedagogia. Quando terminou a graduação, assumiu uma classe na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Fez um curso de Especialização em Educação Especial e passou a trabalhar também com uma sala especial de uma escola pública. Na sala especial multisseriada, Marina efetivou-se e lecionou 27 anos. Foi a primeira professora de sala especial em sua cidade. "Tenho uma experiência de vida estrondosa, tenho relatos que daria para escrever livros de sala especial, porque além dos alunos crescerem, também eu fui crescendo junto com eles.".

Ao aposentar-se, mudou-se para a cidade onde reside atualmente. O marido já aposentado voltou a trabalhar na área de comunicação e Marina "ficava sozinha, então eu me enfronhei nas atividades da igreja". Aprovada em um concurso da Secretaria de Educação Especial, Marina retornou ao magistério, no CRDown. "Foi uma experiência muito nova, eu não tive contato como professora com crianças com

síndrome de Down porque eu sou da época em que crianças com síndrome de Down eram sinônimo de Apae". Marina faz planos para trabalhar por mais dez anos, depois pretende dedicar-se aos netos e à Igreja Presbiteriana do Brasil.

Valéria, 40 anos, nasceu numa fazenda, no interior do Estado do Paraná. A família, de origem italiana, trabalhava na lavoura. Nos primeiros anos de ensino fundamental, frequentou uma escola rural, em uma sala multisseriada. Valéria queria ser professora, costumava brincar de dar aula para suas primas. "Eu era a professora, então eu queria ensinar. Eu me lembro da minha professora de 1ª série e eu me imaginava no lugar dela."

Quando entrou na escola, ficou "uns quinze dias chorando, porque eu era muito pequena, muito pequena, e as outras que estavam na 2ª série já eram moças, eu tinha receio". Valéria recordou-se dos primeiros livros e "de uma história, era do João Pé de Feijão". Rememorou o momento, no "final da aula, uns vinte minutos, todo dia, uma história diferente, esse momento também era muito esperado" e das brincadeiras "salva-lata [...] a gente se escondia na roça, [...] de jogar futebol com os meninos".

A família mudou-se para a cidade e ela foi para "um colégio grande que tinha da 1ª série à 8ª. Tinha educação física, artes, bordado, essas coisas". Quando a família retornou à fazenda, ela cursava o Magistério, viajava todos os dias para estudar na cidade. Concluído o magistério, mudou-se e foi morar com uma tia. Seu primeiro emprego foi numa escola particular como substituta. Logo depois, foi para uma clínica particular para trabalhar com uma psicomotricista. Para a professora, essa experiência "foi uma grande lição, eu digo que tudo que eu acabei aprendendo e sendo hoje, eu devo muito a ela".

Em seguida, trabalhou oito anos em uma instituição para crianças com necessidades especiais, embora não tivesse formação na área de Educação Especial. Cursou História em uma faculdade particular e um curso de especialização. Em 2003, entrou no CRDown para prestar atendimento pedagógico. Valéria fazia planos para cursar "especialização em Educação Especial. Eu quero fazer psicopedagogia, é meu sonho, eu pretendo continuar, eu não pretendo parar".

As meninas

Os primeiros contatos com Jane, Dânia e Andréa aconteceram informalmente nos intervalos das atividades que participavam e durante as observações dos atendimentos terapêuticos e pedagógicos. A aproximação foi passo a passo, conversávamos nos recreios, às vezes na entrada ou no final do período. Em outros momentos, eu apenas as acompanhava a distância, atenta aos seus movimentos e gestos de leitura. Aproximei-me também das mães para conhecer as histórias de vida de Jane, Dânia e Andréa, até que amadureci a ideia de entrevistá--las fora do Centro de Referência.

Desde os primeiros contatos, as mães mostraram-se dispostas a colaborar e muito interessadas em que suas filhas participassem do estudo. As meninas também reagiram positivamente e quando comuniquei a possibilidade de entrevistá-las em suas casas, ficaram entusiasmadas. Receberam-me efusivamente e comportaram-se como verdadeiras anfitriãs.

As entrevistas com Jane (18 anos), Dânia (16 anos) e Andréa (17 anos) foram acompanhadas pelas mães, que podiam intervir quando solicitadas ou quando entendessem que deviam acrescentar alguma informação necessária. Entrevistar as meninas em casa possibilitou conhecer o espaço familiar, os lugares de leitura, os materiais escritos que constituíam suas referências de leitura, os suportes utilizados, enfim, suas maneiras de ler no cotidiano.

Jane foi a primeira das meninas entrevistadas. Ela concluiu o 4º ano do ensino fundamental em 2006 e deixou de frequentar a escola. O pai, assalariado e a mãe, dona de casa, tiveram três filhas, uma já casada; outra, concluindo o ensino superior e Jane, a caçula. A família morava em um pequeno apartamento no terceiro andar de um prédio sem elevador. Para Jane era extremamente cansativo subir as escadas, uma vez que ela apresentava problemas cardíacos.

Na parede de seu quarto havia um mural com suas fotos, de familiares e amigos, e algumas colagens. Seus escritos estavam por toda parte: em pastas, sacolas e mochilas que Jane organizava detalhadamente. Havia também uma televisão, um DVD, um aparelho de som e um

computador. Jane carregava sempre uma mochilinha preta com seus pertences pessoais, escova, espelho, batom, livros e outros objetos. Em um de nossos primeiros encontros, na sala de atendimento fisioterápico, ela mostrou os livros que carregava na mochila e pude ver o brilho em seus olhos ao comentar as histórias lidas e relidas.

Conheci Dânia na sala de atendimento pedagógico. Ela morava num bairro distante do centro da cidade, em uma casa ampla e confortável construída pelo pai, que era pedreiro. A mãe, uma senhora com mais de cinquenta anos, era dona de casa e mãe de três filhos. Dânia era a filha mais nova. Assim como Jane, concluiu o 4º ano do ensino fundamental em uma escola pública e parou de frequentar o ensino regular. Ela e Jane frequentavam outro centro de referência onde faziam atividades lúdicas, artísticas e de informática.

No quarto de Dânia havia fotos na parede, uma delas a mostrava recebendo o certificado de conclusão do 4º ano do ensino fundamental, que ela fez questão de mostrar assim que cheguei para entrevistá-la.

O computador era utilizado para jogos em CDs, emprestados por uma professora do CRDown. No guarda-roupa, Dânia guardava uma máquina de escrever que usara para aprender datilografia. As roupas e sapatos estavam impecavelmente organizados. No canto, a televisão que assistia à noite. Na varanda do fundo ficavam seus passarinhos e embalagens amontoadas que Dânia doava para reciclagem.

Dânia frequentou a Apae dos seis meses aos oito anos. De acordo com sua mãe, lá aprendeu apenas as vogais. A inclusão de Dânia em uma escola pública foi muito difícil porque o preconceito era grande e ninguém aceitava uma criança com síndrome de Down. A mãe só conseguiu matricular a filha numa escola cerca de três quilômetros distantes de casa. Mãe e filha iam e voltavam a pé todos os dias. Foi nessa escola pública municipal que Dânia fez até o 4º ano do ensino fundamental.

Andréa foi a terceira menina entrevistada. Morava com a mãe e o irmão mais velho, em um pequeno sobrado num condomínio popular A mãe tinha cerca de quarenta anos. Vendia perfumes e cosméticos e, eventualmente, fazia massagens na casa das clientes. Acompanhava a filha em todas as suas atividades.

Andréa frequentou uma escola particular na educação infantil, mas foi encaminhada para o CRDown porque, de acordo com a diretora, a escola não estava preparada para lidar com ela. Quando a entrevistei, ela fazia o 4º ano do ensino fundamental em uma classe de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Tinha sido reprovada duas vezes no 3º ano, por isso a mãe a transferiu para o curso noturno e matriculou-se também para acompanhá-la. Ela passava horas no quarto brincando, desenhando e pintando. Da cozinha, a mãe ouvia a voz da filha conversando com as bonecas; ela era a professora de suas bonecas-alunas. No CRDown frequentava a sala de atendimento pedagógico e fazia sessões de fisioterapia e fonoaudiologia.

Para Dânia, Jane e Andréa, o CRDown ocupava um lugar primordial em suas vidas, como espaço de possíveis interações sociais e possibilidades de inserção na cultura escrita.

Leitura no Centro de Referência Down

O CRDown era um lugar marcado e demarcado pela diferença, que caracteriza a síndrome de Down como deficiência e, em torno dessa diferença, mães, professoras e terapeutas mobilizavam-se com o mesmo objetivo: cuidar e educar pessoas com síndrome de Down. Embora tivessem o mesmo objetivo, as mães e as profissionais não partilhavam o trabalho ali desenvolvido. Separadas, mães de um lado e profissionais de outro, também não partilhavam entre si suas práticas de leitura.

As observações apontaram inicialmente diferentes papéis sociais assumidos pelas profissionais e pelas mães do CRDown. As mães que atuavam como voluntárias desempenhavam o papel de acompanhantes de seus filhos, mas permaneciam a maior parte do tempo isoladas no espaço a elas destinado. As professoras e terapeutas exerciam um trabalho assalariado e circulavam nos espaços destinados aos atendimentos, sala multidisciplinar, secretaria e diretoria. Os diferentes papéis marcavam também lugares sociais: mães voluntárias de um lado e profissionais assalariadas de outro. As situações de leitura observadas também pareciam divididas pelos lugares sociais que ocupavam.

Leitura no espaço das mães

No CRDown, as mães encontravam-se diariamente, reunidas em grupo, faziam trabalhos artesanais, preparavam lanches, conversavam, trocavam receitas culinárias e conselhos. No cotidiano, cumpriam ações e ritos, desenvolviam táticas de resistência diante das dificuldades para enfrentar as limitações dos filhos, as dificuldades financeiras, o preconceito, o fim do casamento (algumas relataram que o marido foi embora logo após o nascimento do filho com síndrome de Down). O cotidiano, de acordo com Burke (1992, p.24),

> [...] inclui ações [...] e também atitudes, o que poderíamos chamar de hábitos mentais. Pode até incluir o ritual. E o ritual, indicador de ocasiões especiais na vida dos indivíduos e das comunidades, é com frequência definido em oposição ao cotidiano. Por outro lado, os visitantes estrangeiros muitas vezes observam rituais cotidianos na vida de toda sociedade – modos de comer, formas de saudação etc. que os habitantes locais não encaram de forma alguma como rituais.

Ao vivenciarem no CRDown as práticas cotidianas próprias do espaço privado, as mães reproduziam ações e ritos próprios cultivados na intimidade do lar, rompendo os limites entre público e privado. Práticas como bordar, pintar, tricotar, cozinhar, aprendidas e desenvolvidas na privacidade do lar, também faziam parte do cotidiano das mães no Centro de Referência. Entre elas, trocavam esses saberes, ensinando umas às outras o que sabiam. Estabeleciam uma forma de comunicação, tendo como código cores e linhas. Comercializavam individualmente a pequena produção com muita dificuldade e, por isso, a diretora da entidade planejava criar uma associação de artesãs que se especializassem para o mercado de exportação com o objetivo de gerar renda para as mães e para a entidade.

Voluntárias de fora vinham semanalmente ensinar pintura em tecido e outros trabalhos artesanais. Duas mães punham em prática as técnicas de pintura, enquanto as outras observavam e, ao mesmo tempo, conversavam entre si.

O artesanato parece ter-se constituído como tática das mães para romper os silêncios e participar da vida social, uma vez que a maioria delas não trabalhava fora para cuidar dos filhos. Anne Marie Chartier (2002) retoma a concepção de Certeau (2008) e diferencia táticas culturais e estratégias institucionais.

Para A. M. Chartier (ibidem, p.79, tradução nossa):

> As estratégias dominam seu espaço de ação, jogam relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos, impõem programas. As culturas, ao contrário, estão do lado das táticas: do mesmo modo que os falantes tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a sua maneira, sua marca própria sobre o que lhe foi dado fazer, compreender e viver. Sem dúvida, não é a posse do terreno sobre o qual se move, é no repartir das cartas de seu jogo: a cultura se joga sempre "no terreno do outro".

É nesse jogo de táticas e estratégias que situei as práticas de leitura das mães no CRDown. Ali as mães voluntárias usavam táticas culturais, diferentemente das professoras e terapeutas que utilizavam estratégias institucionais nos atendimentos pedagógico e terapêutico. Por isso, poder-se-ia afirmar que, no CRDown, as práticas de leitura se realizavam entre táticas culturais e estratégias institucionais.

O espaço das mães constituiu-se como um "lugar de fala e participação" (Lessa, 2004), em que essas mulheres praticavam as "artes de fazer" (Certeau, 2008). A formação dessas redes de comunicação indireta pelo artesanato (Lessa, 2004) parece ter sido uma tática utilizada pelas mães no CRDown. O uso da palavra para elas não tinha apenas a função de meio de comunicação, servia também como forma de afirmar a identidade da instituição.

Em várias observações informais, presenciei mães fazendo uso da palavra para legitimar o CRDown, embora quase não participassem das decisões administrativas que eram tomadas no dia a dia pela diretoria. Nesses momentos, pude verificar como elas estavam sempre vigilantes para reafirmar, por meio da palavra, o papel desse espaço institucional e preservar sua imagem.

Cumprindo com o papel de cuidadoras, durante os intervalos das atividades dos filhos, cuidavam dos mais dependentes e, quando necessário, acompanhavam atentas as brincadeiras no pátio. Também ajudavam a servir a merenda, práticas femininas do cotidiano que se repetiam naquele espaço. Essas práticas pareciam ter pouca visibilidade para o CRDown, o que impedia de serem vistas como práticas culturalmente construídas de participação das mães no cotidiano da instituição.

Também as práticas de leitura das mães passavam despercebidas no CRDown. A imagem captada pela câmara fotográfica reproduziu cinco mulheres, entre elas três lendo; duas lendo uma carta-comunicado; a outra, à direita, lendo um livro com ilustrações. Embora estivessem reunidas no mesmo espaço e momento, liam cada uma para si. Não liam em voz alta, sequer mexiam os lábios durante a leitura. Não havia ali nenhuma cumplicidade entre elas. As leituras não eram partilhadas. A leitura de entretenimento era solitariamente saboreada e as leituras do comunicado do Centro de Referência que caracterizavam uma leitura informativa também não eram partilhadas. Situações de leitura pareciam não ter nenhuma visibilidade para o CRDown, que não via as mães como leitoras.

Em uma outra situação de leitura, as mães conversavam, folheavam catálogos de cosméticos e perfumaria da Avon e um outro catálogo chamado *Shopping* de produtos diversificados, ambos direcionados ao público feminino. Fizeram uma leitura rápida, os catálogos passavam rapidamente pelas mãos de algumas delas. Embora ali estivessem reunidas, nada partilharam sobre o que liam. Os suportes ali presentes eram revistas femininas, catálogos e comunicados afixados em um mural. Não havia livros ou outros objetos de leitura no espaço destinado às mães.

Uma terceira situação de leitura observada no pátio do CRDown mostrou uma mãe distante do grupo que lia silenciosamente. Mergulhada no texto, ela interrompeu a leitura quando me aproximei e mostrou-me a *Bíblia*, dizendo que preferia gastar seu tempo com a leitura do livro que considerava indispensável. A *Bíblia* em sua bolsa permitia ler e reler trechos, quando estivesse com algum tempo disponível. Era uma leitura intensiva. O desdobramento da pesquisa apontaria a presença marcante das leituras religiosas das mães e professoras.

Em outro momento, as mães reunidas conversavam, uma delas lia atenta uma apostila. Percorria as páginas silenciosamente de um texto informativo sobre sexualidade e gravidez. A auxiliar de enfermagem de um Centro de Saúde lia para fazer uma palestra sobre o assunto. Parecia bastante motivada e permaneceu nessa leitura até o final do texto. Lia movida pelo desejo de aprender e ensinar outras mulheres em seu trabalho. Pouquíssimas mães trabalhavam no mercado formal, essa mãe era uma rara exceção. Foi a única situação de leitura de trabalho que presenciei entre elas.

Em uma observação informal, acompanhei um diálogo sobre leitura. De repente, uma das mães falou para as outras que, na adolescência, lera muita poesia, que gostava de ler, mas que havia deixado de ler por falta de tempo. Foi uma fala inesperada, mas as mulheres nada responderam. Ela havia descoberto a poesia em um livro, na casa onde trabalhava como babá. Levava um caderno, e com a permissão da patroa, copiava as poesias para depois reler em casa.

Acostumadas com a minha presença e informadas do trabalho que desenvolvia, quando falavam alguma coisa sobre leitura, olhavam para mim. Eu percebia que era para ver se as aprovava ou não, já que não se viam como boas leitoras, como constatei durante a investigação.

Em casa, o principal entretenimento dessas mulheres era a televisão, principalmente novelas e minisséries. Apenas uma das mães afirmou nos diálogos informais ter trocado a televisão pelo computador, descobrindo sozinha como usar alguns recursos de jogos virtuais. Poucas mulheres tinham computador em casa, para uso dos filhos.

Foram muitas tardes para poucas situações de leitura que se repetiam. Elas folheavam catálogos e revistas. As leituras eram feitas entre um e outro trabalho artesanal ou dos diálogos entre elas. Das revistas que folheavam, liam alguma coisa. Logo desistiam e voltavam para os trabalhos artesanais e conversas que prosseguiam no dia seguinte.

Leitura nos atendimentos pedagógicos

Nos atendimentos pedagógicos, o ensino de leitura priorizava o método fônico e essa opção era justificada pela própria deficiência,

a síndrome de Down. Entretanto, há uma diferença entre ensinar o código alfabético e mediar o processo de apropriação da linguagem escrita como um instrumental cultural complexo. As concepções que permeavam as práticas pedagógicas, ao priorizar o ensino do código alfabético, reduziam a língua a letras e sons, quando a língua viva é enunciação. Lemos e escrevemos enunciados, que, por sua vez, encontram-se no mundo da cultura e, só por meio dela, entramos em contato com a língua como objeto social e histórico (Bakhtin, 1992).

As situações de leitura observadas mostraram a distância entre as práticas de leitura no CRDown e os gestos de leitura das meninas. Os discursos de professoras e terapeutas sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita partiam da deficiência e justificavam as limitações das crianças e jovens com Down para se apropriarem da linguagem escrita. O ensino de leitura não era questionado, uma vez que o foco era deslocado para a deficiência.

Ao tratar da alfabetização, o Projeto Político Pedagógico do CRDown estabelecia que as atividades de alfabetização deviam ser adequadas aos interesses dos alunos, suas experiências no uso da linguagem. A alfabetização é apresentada como um processo de apropriação da linguagem escrita por meio da interação do aluno com outras pessoas, pois a aprendizagem da leitura era das metas mais desejadas pelas famílias e pelos educadores.

Embora o Projeto Político Pedagógico afirmasse a relevância das experiências de linguagem de crianças e jovens com Down e apresentasse a alfabetização como processo de apropriação da linguagem escrita, as atividades pedagógicas não contemplavam as práticas de leitura desses alunos. A expectativa do CRDown e da família era que eles fossem alfabetizados, isto é, que aprendessem a ler e a escrever o código linguístico. Mães, professoras e terapeutas supunham que, dominando o código alfabético, os alunos desenvolveriam "naturalmente" práticas de leitura e escrita.

As falas das meninas também sugeriam o descompasso entre seus gestos de leitura e as práticas de leitura no CRDown. O ensino de leitura limitava-se muitas vezes à leitura de palavras curtas, descontextualizadas e distantes das necessidades das meninas, no cotidiano.

Nas atividades pedagógicas, trabalhavam-se práticas culturais de leitura próprias da escola, sendo a alfabetização centrada na decifração do código alfabético.

Ao falar sobre as atividades nos atendimentos pedagógicos, Jane apontou práticas de escrita escolarizadas, que não contemplavam a leitura e produção de textos. Durante sua entrevista, não mencionou uma única situação de produção de texto nos atendimentos pedagógicos que frequentava.

> Ana Maria: Na sala de aula, o que você faz?
> Jane: Eu escrevo.
> Ana Maria: O que você quer?
> Jane: Não, o que a professora quer.
> Ana Maria: E o que a professora quer que você escreva lá?
> Jane: É... continhas, é...
> Ana Maria: O que mais? O que ela pede para escrever?
> Ana Maria: Na sala de aula, o que você faz?
> Jane: Ah! Ela pede para escrever a data de hoje.

Dânia também relatou práticas de leitura distantes dos usos sociais de leitura.

> Dânia: [A professora] fala bastante.
> Ana Maria: Fala bastante o quê?
> Dânia: Atividade.
> Ana Maria: Então, você faz o que a professora pede?
> Dânia: É.
> Ana Maria: Você fica inventando suas histórias?
> Dânia: Não.
> Pesquisadora: Não dá tempo?
> Dânia: Não.
> Ana Maria: Lá na sala de atendimento pedagógico é mais ler palavrinhas?
> Dânia: Leio. Curta.
> Ana Maria: Curta? Você não gosta de palavra comprida?
> Dânia: Não.

Embora a leitura de textos em variados gêneros discursivos fosse uma atividade pouco explorada no CRDown, as meninas liam em casa, principalmente Jane e Dânia. Jane costumava ler histórias em seu quarto, à noite. Os livros eram emprestados ou presenteados por sua madrinha. Às vezes, ela pedia que a mãe lesse em voz alta. A mãe relatou que, no ano de 2007, a filha trazia da escola toda semana "livros novos, que eram histórias". Jane lembrou de uma das histórias lidas, o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*.

Dânia lembrou-se de um livro doado à biblioteca do CRDown, no início do ano letivo de 2008. Pela sua fala, ela teria lido o livro antes da doação à biblioteca, pois os empréstimos eram realizados esporadicamente e dependiam da disponibilidade de cada professora. A biblioteca acabou sendo desmontada para dar lugar à sala da presidência da entidade.

> Ana Maria: Lá você tem livro para ler? De histórias?
> Dânia: De histórias?
> Ana Maria: Lá você lê?
> Dânia: Leio.
> Ana Maria: Histórias inteiras? Que histórias você já leu? Você lembra?
> Dânia: Do esqueleto.
> Ana Maria: Do esqueleto?
> Dânia: É. A minha mãe comprou o material.
> Ana Maria: No seu material escolar tinha esse livro?
> Dânia: É.

Além de livros, outros suportes de leitura foram mencionados pelas meninas, como gibis e revistas. No CRDown eram utilizados para recortar, colar figuras e palavras, fazer legendas para colagens no caderno. Embora as meninas demonstrassem interesse pela leitura de textos, nos atendimentos pedagógicos trabalhavam quase sempre palavras soltas, fragmentos de textos, lições cartilhescas, colagens de palavras e figuras. Em casa, as mães reproduziam para as filhas as maneiras de ler e escrever aprendidas na escola, muito semelhantes às situações de leitura do CRDown.

O ensino de leitura, baseado na correspondência entre sons e letras tornava difícil para Dânia, Jane e Andréa saírem dos gestos para as práticas de leitura. O método fônico frequentemente utilizado era o Método das Boquinhas, embora não fosse oficialmente adotado. Trata-se de um método fonovisioarticulatório que utiliza estratégias fonêmicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (boquinha).

De acordo com Jardini (2009), o desenvolvimento do Método das Boquinhas "foi alicerçado na Fonoaudiologia com a Pedagogia, que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e reabilitar os distúrbios de leitura e escrita". Segundo a autora, "o ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento reside na boca, que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, meio de comunicação inerente ao ser humano".

Para a autora, a aquisição da leitura e da escrita depende da decodificação/codificação em letras (grafemas), como no processo fônico, ou seja, trabalha as habilidades fonológicas e a consciência fonológica. Por isso, cada letra precisa ser pronunciada isoladamente, o que facilita o processo de decodificação por meio de mecanismos concretos e sinestésicos.

Pelo Método das Boquinhas, "quaisquer aprendentes, de maneira simples e segura", podem adquirir a leitura e a escrita, tendo como única "ferramenta de trabalho – a boca". O Método das Boquinhas motiva crianças a "pensar a língua escrita a partir da boca" e desenvolver habilidades, para produzir textos significativos, só adquiridas depois de alfabetizadas (Jardini, 2009).

Na defesa do método fônico de alfabetização, Moraes (1996), contrapondo-se a uma afirmação de Vygotsky, compara o ato de aprender a ler ao ato de aprender a tocar piano, com o objetivo de mostrar que, assim como para aprender a tocar piano é necessário aprender teclas e notas musicais, para aprender a ler é preciso aprender letras e sons. Segundo Moraes (ibidem, p.269):

> Na aprendizagem de uma habilidade, há momentos críticos em que determinada aquisição deve ser realizada para que a aprendizagem se desenvolva eficazmente. Não se começa a aprendizagem de piano pedindo

ao aluno que interprete diretamente as obras. A relação entre as teclas e as notas deve ser ensinada explicitamente no início da aprendizagem. A falta de certos conhecimentos críticos entrava o processo de aprendizagem, tanto no piano como na leitura. Contrariamente ao método global, o método fônico é baseado na ideia de que no processo de aprendizagem há passagens obrigatórias.

Já para Vygotsky (2000, p.183):

> Nosso ensino da escrita não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico, como, por exemplo, tocar piano. O aluno desenvolve a agilidade de seus dedos e aprende, lendo as notas, a tocar as teclas, mas não se introduz na natureza da música.

A comparação de Vygotsky (ibidem), entre o ato de escrever e o ato de tocar piano demonstra exatamente o oposto da tese de Moraes. Para o Vygotsky, aprender a ler e a tocar piano como hábito técnico não é o caminho para penetrar na natureza da linguagem escrita, nem da música. Assim como não penetramos na natureza da música pela identificação e repetição de notas musicais, não nos apropriamos da linguagem pela identificação de letras e sons.

Na sala de atendimento pedagógico da professora Elaine, ela trabalhava com quatro adolescentes, duas vezes por semana, durante uma hora e meia em uma sala pequena, onde havia uma mesa redonda no centro, algumas cadeiras, pouco cartazes nas paredes, um armário com portas no qual guardava cadernos dos alunos e outros materiais.

Na primeira observação, acompanhei uma atividade de leitura. Ela entregou os cadernos do ano anterior para os alunos, tubos de cola e tesouras, com uma atividade escrita para que recortassem de revistas palavras que começassem com a letra L. Os alunos abriram os cadernos, enquanto a professora Elaine explicava o que deviam fazer, mas nenhum deles leu as instruções escritas. Pareciam desinteressados, ausentes.

Jane tentou sair da situação e falou sobre o namorado, mas ninguém respondeu. Ela silenciou e todos retomaram a busca de palavras. No final da atividade, a professora leu oralmente as palavras de dois alunos, sem nenhum comentário. As palavras recortadas pelos outros dois alunos foram verificadas silenciosamente pela professora, mas não foram compartilhadas com outros alunos.

Na segunda observação de atendimento pedagógico, a professora colocou sobre a mesa dois pequenos cartazes com letras do alfabeto para exercitar o Método das Boquinhas. Os alunos ficavam atentos aos movimentos que a professora fazia com a boca para pronunciar as vogais. Repetiam pausadamente cada som, olhando fixamente os cartazes e tentavam acompanhar as instruções da professora, mas não demoraram muito para que demonstrassem cansaço. Em seguida, escreveram no caderno, a pedido da professora, números e sílabas com as quais deviam formar palavras que começassem pela sílaba "fa", como em "fa + rofa = farofa".

Na terceira observação, os alunos receberam seus cadernos com alguns quadrinhos de gibis para que fizessem legendas. Eles fizeram exatamente como a professora havia pedido; para cada quadrinho uma legenda que não tinha nenhuma relação com os outros quadrinhos. Confusos, entreolhavam-se e olhavam os quadrinhos. Jane repetiu as legendas, sem atentar para o fato de que deveria compor uma sequência. Ao corrigir, a professora assinalou apenas as inadequações ortográficas de sua atividade, mas nada mencionou a respeito da sequência ou desse gênero textual. O objetivo, que parecia implícito na atividade proposta, é que os alunos escreviam para a professora corrigir os erros.

Finalmente, na última observação presenciei os alunos que trabalhavam com cabeçalho, utilizando para isso um calendário móvel. Eles tinham de trocar o dia da semana e o dia do mês do calendário móvel. Embora acertassem a data, identificavam apenas algumas letras e números de acordo com as instruções dadas. Dessa vez, quem interrompeu a atividade foi Dânia ao falar baixinho que tinha em sua mochila "cartinhas vazias". A professora nada respondeu, os colegas calaram-se e Dânia ficou com suas cartas vazias sem resposta. Depois, durante sua entrevista, ela iria me revelar os segredos de suas cartinhas vazias, tão significativas que se tornariam título deste livro.

Na sala de atendimento pedagógico da professora Marta, eram atendidos dez adolescentes sentados em carteiras enfileiradas. Raramente faltavam às aulas e participavam ativamente das atividades propostas pela professora. Nas paredes, havia um calendário, os nomes da turma com suas fotos e um cartaz com números.

Na primeira observação, ela escreveu na lousa a data do dia. Em seguida, professora e alunos juntos fizeram uma oração. Depois, conversaram sobre suas atividades do dia anterior. Marta estava trabalhando com a letra "L" e a letra "T". Na lousa, escreveu uma palavra que começava com a letra "L" e pediu aos alunos que falassem palavras que começassem com essa letra. Citou o nome de um dos alunos que se iniciava com a mesma letra. A professora aproveitou a palavra "terça-feira" escrita na lousa para identificar a letra "T". A seguir citou palavras como "Tatu, Teto, Tempo". Partiu então para a família silábica "la-le-li-lo-lu".

Um aluno lembrou que a palavra "laranja" começava com a letra "L". A professora pediu que dissessem mais palavras, imediatamente uma das alunas disse a palavra "maçã". Os alunos faziam frequentemente associações livres de palavras do mesmo campo semântico. As redes semânticas ou mapas conceituais pareciam motivá-los para a aprendizagem da leitura e da escrita ao estabelecerem representações de conceitos e suas relações. Mas as redes semânticas não prosseguiam porque não faziam parte das atividades pedagógicas planejadas.

A última atividade, nesse dia, foi a leitura em voz alta pela professora de uma história sobre a Páscoa. Ela pediu que eles escrevessem na lousa a palavra "coelho". A palavra foi escrita de três maneiras distintas. Em seguida, juntos passaram a soletrar as sílabas "ca" e "co". O aluno que havia escrito "cuelo" foi até a lousa e fechou a vogal, escrevendo "coelo". Depois foi a vez de treinar o dígrafo na palavra "coelho", repetindo-a inúmeras vezes. Para Mello (2009, p.26):

> Em geral, ensinam-se letras e sílabas para as crianças na educação infantil e no processo inicial de alfabetização no ensino fundamental. Parece que, ante a complexidade da escrita, buscou-se uma forma de tornar o processo mais simples. O problema é que, ao tornar o processo

> mais simples buscando ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, se perdeu de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada.

O método tradicional de alfabetizar com letras e sílabas parecia dificultar mais ainda a aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos. Decodificar o código alfabético não tinha nenhuma relação com a linguagem que eles utilizam para ler e escrever no cotidiano. Isso ficava evidente quando eles "desligavam-se" das atividades na sala para fazer as redes semânticas ou para falar do cotidiano, de acontecimentos em casa, notícias de televisão, do próprio Centro de Referência.

Na segunda observação da professora Marta, os alunos prepararam uma apresentação para a semana de Monteiro Lobato (1882-1948). Marta tinha nas mãos dois livros do escritor retirados do acervo da biblioteca. Na lousa, ela escreveu o nome completo do escritor e perguntou aos alunos o que sabiam sobre sua vida. Imediatamente um aluno falou que "ele era um grande escritor e que havia criado os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo". Esse aluno demonstrou ter lido/ouvido Monteiro Lobato em casa, pois ele conhecia vários livros do autor.

Enquanto a professora folheava um livro, os alunos citaram nomes dos personagens como Emília, Narizinho, Pedrinho, Rabicó, Visconde de Sabugosa, Vovó Benta. Marta então perguntou "o que tia Nastácia fazia no sítio do Pica-Pau Amarelo". Um dos alunos prontamente respondeu que "ela fazia bolinhos de chuva". Todos os alunos passaram a citar nomes de pratos culinários que apreciavam. A professora prosseguiu a lição e as redes semânticas referentes a pratos culinários não se realizaram. Em seguida, Marta escreveu o nome do escritor, em caixa-alta, e solicitou que todos escrevessem no caderno. Nem todos conseguiram. Um deles ficou olhando demoradamente para a palavra, esforçando-se para decifrá-la letra a letra.

Na terceira observação, a professora Marta voltou a falar sobre o escritor Monteiro Lobato. Depois, escreveu na lousa as palavras "cuca, cubo, coco". Então, solicitou que eles falassem palavras que começassem com as mesmas sílabas. Uma das alunas disse: "coruja".

Outro, falou que "a coruja dormia durante o dia e ficava acordada durante a noite". Sentada, ao lado de um dos alunos, percebi que ele tentava ler as palavras, soletrando baixinho cada sílaba. A professora pediu que identificassem o número de sílabas, cada um dizia um número. Como demorassem a identificar, desistiram, cansados de contar e recontar sílabas.

Um dos alunos, bem humorado, perguntou se a professora lembrava da música que falava "roubaram minha cueca pra fazer pano de prato". O aluno insistiu que era "uma marchinha de carnaval", mas sua voz foi abafada pelo coro de vozes que repetia as palavras "cubo, cueca, coco". Eles sabiam de cor letras de músicas e gostavam de cantar. Outras palavras como "carne, coelho, comida" foram ditas pelos alunos. Logo, um aluno associou as palavras ditas a alimentos e disse: "salada, ovo, churrasco". Eles tentavam buscar o significado das palavras, a partir de conexões semânticas estabelecidas em associações livres e, para isso, operavam simbolicamente a linguagem.

O atendimento estendeu-se. Marta chamou a atenção dos alunos para que se fixassem no nome do escritor Monteiro Lobato. Escreveu na lousa o nome de um personagem do autor, "rabicó", apontando para a sílaba "co" que estava sendo trabalhada. Um dos alunos falou: "raposa". Outra aluna mencionou a palavra "cachorro", estabelecendo de imediato uma associação. Na lousa, a pedido da professora, a mesma aluna fez várias tentativas para escrever a palavra.

O atendimento pedagógico foi encerrado com um jogo de palavra-cruzada com o nome do escritor. Foram várias tentativas até que completassem as lacunas. Embora manifestassem dificuldade, demonstravam interesse por atividades lúdicas que utilizavam a linguagem escrita.

Na última observação, Marta trabalhou sobre os povos indígenas, seus costumes e sua história. Um dos alunos passou a falar imitando o linguajar dos portugueses. Ela pediu que ele lesse o texto de um livro didático sobre o Descobrimento do Brasil. Após a leitura em voz alta para todos ouvirem, a professora falou sobre os costumes indígenas, particularmente sobre as danças. O aluno continuou lendo o texto sobre o Descobrimento do Brasil. Cansados de escutar, demonstravam desinteresse pela leitura. Para mantê-los atentos, a professora até cantou

um trecho de uma música que falava sobre os índios. O atendimento pedagógico foi encerrado com a elaboração de um acróstico com a palavra "Lobato".

Os atendimentos pedagógicos observados mostraram que as atividades de leitura e escrita ficavam circunscritas ao ensino do código alfabético, embora os alunos interviessem com suas redes semânticas que evidenciavam o desejo de trazer para a sala de aula a língua viva que circula no cotidiano de cada um deles.

Leitura nos atendimentos terapêuticos

As situações de leitura nos atendimentos fisioterápicos e fonoaudiológicos revelaram que as concepções de linguagem que permeavam a leitura derivavam da concepção de língua como sistema fixo e invariável que o aluno adquire ao treinar habilidades de identificação de letras e sons. Assim como nos atendimentos pedagógicos, os atendimentos terapêuticos privilegiavam as atividades de identificação de letras e sons.

Na sala de atendimento fisioterápico de Dalva, as seis observações realizadas mostraram que ali, além dos exercícios de alongamento e fortalecimento muscular, também se realizavam situações de leitura. Dalva utilizava, entre outros, jogos de encaixe de letras do alfabeto. As atividades de identificação de letras e sons do código alfabético tomavam uma boa parte de tempo da sessão e eram frequentes.

Na última observação, a fisioterapeuta atendeu Jane, uma das meninas entrevistadas. Era abril de 2008 e a Páscoa aproximava-se. Jane falou sobre o suposto namorado, evidenciando sua necessidade de participar de situações de interação por meio da linguagem oral. No final, abriu sua mochilinha preta para mostrar a boneca Barbie dentro de um ovo de Páscoa. Tirou também um envelope com um desenho de um coração partido ao meio, onde estava escrito o nome dela e do namorado e, também, uma agenda que ela usava como diário.

Jane carregava sempre na mochilinha pequenos livros. A agenda, a folha e o envelope eram indícios de seus gestos de leitura, que pareciam imperceptíveis e invisíveis para as terapeutas e professoras, suas principais mediadoras no ensino da leitura.

Nas observações de atendimentos fonoaudiológicos, Aline utilizava um *software* para terapia de fala e linguagem. Tratava-se do Fono Speak, baseado no método fonético, chamado de Método das Boquinhas que era utilizado também nos atendimentos pedagógicos. O Fono Speak, utilizado pela fonoaudióloga em três dos quatro atendimentos observados, é um *software* desenvolvido especificamente para Fonoaudiologia que realiza apoio terapêutico para a fala e a linguagem. O *software* utiliza recursos multimídia para três fases da terapia de fala e linguagem: aquisição, treinamento e automatização de fonemas. Contém vídeos, desenhos animados, palavras e frases com apelo auditivo e visual, além de oito jogos que estimulam os pacientes durante o tratamento.

Nas sessões observadas de atendimentos fonoaudiológicos, realizadas individualmente, meninos e meninas sentavam-se diante da tela do computador, olhavam atentamente uma boca pronunciando as vogais pausadamente e repetiam os mesmos fonemas. Depois, trabalhavam as famílias silábicas. Seguia-se o reconhecimento de palavras com as sílabas trabalhadas. Na última etapa havia jogos com letras, sílabas e palavras. A leitura era sempre em voz alta.

Na terceira observação, a fonoaudióloga utilizou o jogo Alfabeto Alegre. No final do atendimento, Aline comunicou-me que entraria de licença e que as observações deveriam ser finalizadas antes que a nova fonoaudióloga iniciasse seu trabalho, pois os pacientes estariam em fase de adaptação. As seis observações previstas foram reduzidas para quatro.

Na última observação, um menino e a fonoaudióloga disputaram um jogo de identificação de letras e palavras que começava com uma letra grafada em caixa-alta e letra cursiva. No último jogo, o menino tinha de arrastar letras espalhadas na tela do computador até uma figura para escrever a palavra correspondente. Na última observação, o mesmo menino participou de um jogo com as letras do alfabeto que explorava palavras repetidas em outros jogos. Em seguida, buscou no menu um jogo de memória.

Embora os atendimentos terapêuticos fizessem parte das atividades previstas no Projeto Político Pedagógico, não se realizavam articulados às atividades pedagógicas, desenvolviam-se voltados

para suas especificidades clínicas. O trabalho fonoaudiológico enfocava o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na deficiência, priorizando a reabilitação da linguagem, particularmente da fala dos alunos com Down.

Leitura na biblioteca

Havia, numa das salas da entidade, um acervo de livros, de literatura infantil e juvenil e algumas obras de referência. A sala ficava sempre aberta, pois era passagem obrigatória para a secretaria, a sala da diretoria administrativa e a sala da equipe multidisciplinar, mas não havia atendimento para empréstimos de livros e não presenciei nenhuma atividade de leitura dos alunos nesse espaço.

Inesperadamente, em uma das observações informais, testemunhei uma mãe que atravessou com a filha o corredor e foi até a biblioteca para ler com ela, enquanto aguardava o atendimento terapêutico da filha com Down.

Embora não se constituísse como "lugar de leitura", o "lugar dos livros" existia no CRDown como um corpo estranho em relação aos demais espaços físicos. De acordo com Arena (2009, p.162-4):

> [...] não bastam espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida; nem é somente com eles que o diretor pode afirmar que há biblioteca na escola. O seu estatuto, como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros, professores de biblioteca e professores de sala de aula [...] Há espaços para os livros, mas sem o estatuto que permitiria o mergulho na cultura literária para o nascimento e crescimento do pequeno leitor.

Havia uma sala ampla com livros organizados em estantes, assim como cadeiras, mesas e estantes para guardar os livros e receber os leitores. As cadeiras estavam sempre vazias, os livros nos mesmos lugares e o silêncio constante denunciavam a ausência de leitores.

Eventualmente, uma ou outra professora retirava alguns livros. Não havia ninguém para organizar o acervo, fazer empréstimos e realizar atividades de leitura. Não se tratava de falta de iniciativa da direção e dos professores, que reafirmavam nos discursos a importância da leitura, mas era preciso pensar coletivamente a produção de leitura, o trabalho de mediadores e o planejamento de atividades para os leitores.

Enfim, as situações de leitura no CRDown nas salas de atendimento pedagógico mostraram práticas culturais de leitura próprias da escola, na alfabetização tradicional, centradas no código alfabético. Nos atendimentos pedagógicos, as tentativas dos alunos de partirem para as redes semânticas, ao insistirem nas associações livres de palavras, revelaram sua motivação para dominar a língua viva, em sua dialogicidade. Nos atendimentos fonoaudiológicos, a leitura na tela do computador evidenciou certa familiaridade de crianças e jovens com esse suporte, entretanto essa leitura priorizava o a decifração do código linguístico. As observações na biblioteca do CRDown foram marcadas pela ausência de leituras e leitores.

Apresentadas as leitoras deste estudo e as situações de leitura nos espaços do Centro de Referência Down, no capítulo seguinte trato da formação leitora das mães e professoras, desde a infância, nos espaços da Família, Igreja e Escola.

3
Família, Igreja e Escola:
espaços de formação leitora das mães e professoras

A análise das práticas de leitura nos espaços família, Igreja e escola de que as mães e professoras fizeram parte desde a infância evidenciou as relações entre cultura oral e cultura escrita no desenvolvimento de suas práticas leitoras.

Primeiramente, descrevo as práticas de escuta na infância, as figuras de leitores na família e os primeiros contatos com os escritos. Em seguida, trato da influência da igreja na formação leitora das mães e professoras, destacando as leituras de devoção. Na análise das práticas de leitura na escola, aponto maneiras de ler, escritos e objetos de leitura como a cartilha, com ênfase na alfabetização.

De acordo com Cavallo e Chartier (2002), a história da leitura passou por três grandes revoluções. A primeira, no século XII, ocorreu com a mudança da função da escrita; as práticas monásticas de leitura foram substituídas pelo modelo escolástico. A escrita, desvinculada da leitura, cuja função primordial era preservar-se no suporte livro, transformou o ato de ler em trabalho intelectual. A leitura silenciosa provocou profundas mudanças nas práticas de leitura, pois, ao prescindir da voz, remeteu o ato de ler para novos usos do livro e novas posturas do leitor. As leituras tornaram-se livres, rápidas e privadas.

No segundo momento, por volta do século XVIII, a leitura intensiva, de poucos textos lidos, relidos e memorizados, foi sucedida pela leitura

extensiva, que atingiu os mais variados tipos de impresso, consumidos rapidamente por leitores, em leituras fluidas, rápidas e irreverentes.

A terceira revolução foi marcada pela transmissão eletrônica dos textos, que vem mudando radicalmente a relação do leitor com o escrito e introduzindo novas maneiras de ler que lembram a leitura do rolo manuscrito e do códex. O texto eletrônico subverte as práticas de leitura, tirando do leitor o contato físico com a materialidade do livro, ao ser substituído pela tela do computador. O papel do leitor amplia-se ao permitir outras formatações, fazer recortes, alterar o texto, tornar-se coautor do texto.

Para tratar da formação leitora das mães e professoras, faz-se necessário primeiramente conceituar as práticas culturais e as relações entre a cultura escrita e a oralidade que permeiam as práticas de leitura. Para Rockwell (2001, p.14):

> A ideia de prática cultural lembra a atividade produtiva do ser humano, no sentido material e também na esfera simbólica. O conceito de prática cultural serve de ponte entre os recursos culturais e a evidência observável de atos de ler em certos contextos. Os fragmentos de textos e de registros do cotidiano são inteligíveis apenas quando podemos observar pautas recorrentes, e imaginar o significado que estes poderiam ter para os sujeitos envolvidos na produção. [...] As práticas culturais não são ações isoladas que registramos; pressupõem certa continuidade cultural nas maneiras de ler, de relacionar-se com o escrito, de atribuir sentido aos textos.

As práticas culturais de leitura, como atividade produtiva do ser humano, material e simbólica, implicam processos de apropriação de escritos que leitores e leitoras realizam no ato cotidiano de ler/ouvir. Nessa perspectiva, os discursos e as representações das leitoras deste estudo remetem a situações de leitura/escuta, aos objetos lidos, sua produção, ou seja, aos interesses e intenções que os produziram, aos gêneros nos quais foram entalhados, aos destinatários para os quais se dirigem, aos espaços em que foram produzidos, ainda que não mantenham uma relação direta com as práticas de leitura que essas leitoras realizam no cotidiano. Tomo esses espaços institucionais como

lugares de produção e reprodução da cultura oral e da cultura escrita: para as mães e professoras foram espaços marcantes em sua formação leitora, desde a infância.

Galvão e Batista (2006) tratam de culturas escritas, não da cultura escrita em oposição à cultura oral, alinhando os estudos sobre a cultura oral e a cultura escrita em duas vertentes. A primeira, com ênfase nas formas de inserção da sociedade na cultura escrita, condições de alfabetização das populações e o tipo de cultura escrita construído nesse processo. A segunda vertente de estudos sobre a cultura oral e a cultura escrita trata:

> [...] de práticas de leitura e escrita, de modos de inserção individuais em culturas escritas e da maneira pela qual essas culturas adquirem uma identidade específica, seja em razão das finalidades e dos usos que nela se relacionam o impresso e o manuscrito, assim como a oralidade. As investigações do segundo grupo, portanto, voltam-se, com ênfase, para a diluição das dicotomias dos primeiros estudos sobre a cultura escrita. (Galvão; Batista, 2006, p.430)

Ao tratar da construção da cultura escrita no Brasil, nos séculos XIX e XX, Galvão (2007, p.12) situa "os processos que possibilitam a entrada na cultura escrita de indivíduos, famílias e grupos sociais tradicionalmente associados à oralidade em momentos históricos distintos". Em 1820, apenas 0,20% da população estava alfabetizada. Poucos livros circulavam, pois havia apenas algumas tipografias e livrarias no Rio de Janeiro. O país foi marcado pela oralidade e pelo analfabetismo até início do século XX. Na década de 1960, 46% da população não sabia ler e escrever. Esses três fatores – alfabetização, escolarização e circulação de livros – parecem ter distanciado os brasileiros da cultura escrita.

Viñao Frago (1999, p.137), ao tratar das relações entre linguagem oral e linguagem escrita, esclarece:

> [...] cada uma destas duas linguagens, a oral e a escrita, tem sua própria dinâmica e lógica interna, suas normas e consequências. Nem a escrita é a linguagem falada traduzida para o texto escrito – como se tratasse de uma

gravação – nem a fala é a linguagem escrita incorreta ou desvalorizada. Ali, porém onde existe o escrito, nenhuma das duas linguagens pode ser entendida sem considerar suas interações e influências mútuas.

Portanto, a cultura escrita e a cultura oral são tomadas, neste estudo, como duas práticas culturais distintas, que não se dicotomizam: a oralidade é uma dimensão constitutiva da cultura escrita. Essa abordagem implica enfocar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita como duas práticas culturais que se interpenetram, se influenciam e se modificam mutuamente.

Práticas de leitura e família

As histórias ouvidas na infância, as figuras de leitores presentes e os escritos domésticos constituem as experiências de leitura da criança na família, antes mesmo de serem alfabetizadas. Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p.25), a criança faz um longo percurso,

> [...] desde a etapa em que sabe ver que há qualquer coisa escrita num objeto àquela em que, sem ainda saber realmente ler, é capaz de compreender um bom número de mensagens só pelo fato de que tem familiaridade com o contexto no qual elas aparecem. Muitas crianças aprendem desta forma, em suas famílias, que os escritos existem, que os adultos os utilizam e há nisso algo que desencadeia uma curiosidade precoce acerca dos sinais gráficos e das mensagens que eles contêm.

O entorno exerce um papel fundamental na apropriação das práticas de leitura na infância. Ele não é em si a condição que determina objetivamente o desenvolvimento da criança, pois é a relação que a criança estabelece com o entorno que é determinante. O papel do fator ambiental muda no processo de desenvolvimento da criança e também varia entre diferentes grupos da mesma idade, pois "um mesmo acontecimento que ocorre em diferentes idades da criança se reflete em sua consciência de uma maneira completamente diferente e tem um significado extremamente diferente" (Vygotsky, 1935).

Portanto, a formação leitora das mães e professoras se inicia nas relações que estabeleceram com a família, a princípio calcadas na oralidade. Neste sentido, pode-se pensar que os gestos de leitura da família, as figuras de leitores e o contato com os escritos domésticos representaram uma experiência emocional nos primeiros anos de vida que precedeu à apropriação da linguagem escrita propriamente dita.

A contação de história ou reconto

Para Bajard (2007, p.24-5), ler em voz alta ou com a voz em repouso é "tomar conhecimento de um texto gráfico". O autor separa as expressões "leitura" para designar a compreensão e "voz alta" para tratar da transmissão do texto pela voz. Define leitura como "a compreensão da forma gráfica de um texto", já ler em voz alta é transmitir vocalmente um texto. A transmissão vocal de um texto exigiria nesta perspectiva uma leitura prévia para ser compreendido. A voz que medeia revela aos ouvintes o texto escrito, que pode ser compreendido pela escuta, sem necessariamente passar pelo ato de ler em voz alta ou silenciosamente. O autor diferencia escuta da contação de histórias e escuta de leitura de histórias. A contação de histórias ou reconto é uma prática cultural antiga, de todas as culturas, que se manteve na tradição oral.

De acordo com Bajard (2007, p.26), o reconto é "uma prática da oralidade (da oratura, para distingui-la da literatura, universo da escrita). O contador transmite a outras gerações estórias recebidas de sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva".

O reconto ou contação de histórias remete ao mundo da oralidade, enquanto a leitura de uma história se insere na escrita, mas esses mundos não estão dissociados, pois a oralidade participa do escrito, da mesma forma que a escrita traz ecos da oralidade. Tem sua importância para que as crianças vivenciem situações da vida real, por meio da ficção, e se apropriem de um discurso complexo e articulado de que a linguagem oral no cotidiano prescinde. Aquele que lê traduz uma manifestação gráfica (texto escrito) em matéria sonora (texto lido). Nessa situação, diferentemente do reconto, as crianças entram em contato com as narrativas

escritas, mesmo não alfabetizadas, pois as histórias lidas por um mediador aproximam a criança do livro e da escrita, pelo contato físico com o livro e o contato visual com as imagens e com o texto (Bajard, 2007).

Clara vivenciou suas primeiras experiências de escuta de histórias na rua, ao juntar-se a primos e tios para ouvir "uma tia que contava histórias, reunia todo mundo, adulto, criança, todo mundo para ouvir as histórias dela, todo dia à noite, ela tinha um capítulo para contar". Marina ouviu muitas histórias, "daquelas histórias antigas, as moças colocavam a bacia com água perto da fogueira, pingava vela para sair as iniciais do nome do namorado, futuro marido", ou ainda histórias que provocavam tanto medo que "quando criança a gente tinha até medo de passar no cemitério por causa dos causos".

Valéria teve a presença constante da avó, "minha mãe trabalhava bastante. Minha avó que ficava sendo a cuidadora". A escuta de histórias marcou suas primeiras experiências de leitura no entorno familiar. "A gente ficava, eu e mais três primas, com a minha avó. Ela não lia e ela contava histórias pra gente, às vezes ela reunia a gente na varanda lá da sala e ela então começava a contar". As histórias bíblicas e os causos fizeram parte das primeiras experiências de leitura/escuta resgatadas por ela, que rememora uma cena da família reunida em torno da contação.

> Todos iam para frente da casa que tinha um gramado grande. No verão, eles levavam lençol para ficar deitados, todo mundo, meus tios, meus avós, minhas tias. Todo mundo ia e ficava contando causos, casos, sei lá como eles diziam na época, histórias de assombração, essas coisas assim, eu deveria ter uns quatro anos.

Na família de Cida, o contador de histórias era o pai que narrava sua própria vida ou histórias de assombração, práticas de escuta/ leitura que também são lembradas como suas primeiras experiências de leitura/ escuta. Cida falou sobre as histórias ouvidas, o lugar, o tempo, os ouvintes e até mesmo o medo e a compaixão experimentados na escuta das narrativas orais em torno da presença da figura paterna, de quem ela sentia saudade.

> Na sala, depois da janta, todo mundo da família, juntava eu e meus irmãos, que eram maiores, naquele tempo a gente era solteira ainda, a gente sentava e ele contava, e ele gostava que prestasse atenção [...] aquelas histórias de assombração que a gente ficava morrendo de medo [...] as dificuldades que ele teve na roça, era o filho mais velho do meu avô [...] a gente ficava morrendo de medo [...] Eu adorava ouvir ele contar histórias [...] eu gostava, adorava escutar, adorava [...] meu pai era bravo, ignorante, mas aí ficam essas lembranças boas. Dá uma saudade das coisas boas que ele fazia que era contar histórias. Ele curtia um tempo conversando com a gente, ele adorava.

Rosa tinha poucas lembranças de leitura nos primeiros anos de vida, mas recordou que "contavam historinha, isso sim, contava bastante, minha mãe e minha tia que morava no mesmo quintal de casa. Cantavam musiquinha, depois essas musiquinhas viravam historinha, inventavam historinha". Ela cantou um pedacinho da música, reproduzindo as histórias de família, ao contar/cantar para o filho com Down.

> Ah! Que eu me lembro, que ficou era Chapeuzinho Vermelho... A minha tia sempre cantava uma musiquinha que até eu canto para o M. hoje: Passarinho na gaiola fez um buraquinho, voou, voou, a menina que gostava do bichinho, chorou, chorou. Aí ela contava a história lá que o passarinho não sei o quê... Falava de sítio, aquelas coisas, de bichinho. Inventavam-se histórias.

Edna tinha uma babá que lia e inventava histórias para que ela dormisse. Histórias que falavam de "um bosque em frente da minha casa, tinha um chefe dos índios. Cada dia era uma história de terror, eu me lembro bem". Até os seis anos, Edna conviveu também com uma tia-avó que "contava histórias de mitologia. Eu me lembro dela, nesse jardim, na casa dela, era um jardim maravilhoso".

Edna relatou que o pai, "quando a gente ia na praia, de férias, ele colocava todo mundo no jardim. Contava histórias de gnomos, de cavalos, sempre histórias bem...". Além das histórias de encantamento, ele transformava fatos da vida real em histórias fantásticas, como por exemplo:

> Quando o homem foi à Lua, que ele fez uma história fantástica sobre a Lua, dessa viagem. A babá que era bastante ignorante, não escolarizada, que não acreditava, falava que a Lua ia pelo monte mais alto da Itália. Então era tudo invenção. Eu lembro que meu pai acordou toda família para assistir televisão quando desceram na Lua, aqueles dias depois tudo era história sobre a Lua, como era o mundo na Lua, o que aconteceu na Lua...

As histórias ouvidas eram transformadas em representações teatrais. Edna desempenhava vários personagens da história e vivenciava com os irmãos situações de linguagem oral nas quais podiam reinventar as histórias ouvidas.

> A gente ouvia histórias. Nós gostávamos de montar um teatro e normalmente eu me divertia muito porque eu mudava, eu fazia toda a história, todas as personagens. Assim todo mundo participava inventando uma história ou seguindo aquela história que ele tinha contado.

Os relatos das professoras e mães revelaram práticas de escuta significativas na infância. Em suas famílias, havia contadores da história: pais, avós e tios foram os primeiros mediadores nas situações de leitura/escuta. Ainda não alfabetizadas, essas leitoras apropriaram-se das narrativas orais. As histórias, em vários gêneros textuais, contos de fadas, histórias de assombração, relatos de vida, superstições, de animais, contadas e cantadas, foram rememoradas sempre vinculadas a uma figura ou ao grupo familiar.

As figuras de leitores na família

As figuras de leitores em família, suas maneiras de ler, suportes, propósitos, gestos de leitura, considerando que as representações de um leitor ideal pelas mães e professoras nem sempre correspondem à figura do leitor concreto. Mas quem seriam os leitores de carne e osso na família? É a figura de um leitor que valoriza a família, sua privacidade e, nesse espaço, realiza leituras que fazem parte do cotidiano familiar. Para Ferreira (2003, p.1):

> Esta figura do leitor não é causa e nem consequência da expansão da imprensa, da obrigatoriedade e difusão da escola primária, da alfabetização em massas das populações urbanas, da ampliação do mercado de livros por editores. Esta figura acompanha todos esses aspectos, e ainda outro como: a valorização da família e sua privacidade, a ideia de tempo livre para o consumo da leitura, consolidados a partir do século XIX.

Marina falou do pai como participativo e bom leitor em sua infância, um leitor ideal que a teria motivado para a leitura. A descrição que fez do pai lendo, confortavelmente, à cabeceira da cama, sempre em situações prazerosas de leituras diversificadas remete à figura do leitor ideal, reafirmada por ela ao concluir que "meu pai passou esse exemplo para mim".

> Tudo o que você possa imaginar, tudo, ele lia desde jornal, livros, *Bíblia*. Ele colecionou toda a história da Segunda Guerra Mundial. Tinha tudo, ele lia tudo, tudo. Ele colecionou de ciências, de biologia, até gibi ele gostava de ler. Muitas vezes, eu escutava ele rindo, ele ia dormir, ele sentava na cama, encostava na cabeceira da cama, ele pegava o Mickey, o almanaque grosso, ele ria, ele ria, ele ria e aquilo me cativava. Ver o meu pai ler era uma situação prazerosa, prazerosa.

O pai lia, em vários suportes e gêneros textuais, jornais, livros, fascículos, revistas e gibis. À noite, na cama, deixava os fascículos que colecionava ao alcance de Marina, um deles o "Livro da Vida", que possibilitavam o contato de Marina com a materialidade dos livros e com a escrita. Sua mãe também lia, mas Marina não a via como uma leitora exemplar, pois sua imagem de bom leitor estava relacionada à escolaridade e à aquisição de conhecimentos. Para Marina, sua mãe era uma leitora diferente de seu pai.

> Ela não tinha tantos estudos quanto meu pai. Ela gostava de ler à noite, tanto que ela tinha um quarto, o quarto que eu ficava, com outra cama de solteiro porque ela gostava de ficar lendo. Lia muito, pegava livros que às vezes eram muito pesados, ela descolava a capa, cortava o meio do livro para ela poder segurar. Depois que lia tudo, ela reconstituía todo o livro novamente porque ela lia muitos romances.

A mãe de Marina lia em seu quarto, à noite, livros pesados que eram desmontados ao meio e, depois, refeitos artesanalmente. A mãe era leitora assídua de romances longos, leituras extensivas que realizava para se distrair depois do trabalho diário como comerciante e leitora premiada pelo número de empréstimos que fazia na biblioteca da cidade. Marina via a mãe como uma leitora solitária que fazia "uma leitura meio individualista".

De acordo com Marina, "a noite representava a leitura" para sua mãe. As leituras no quarto favoreciam a intimidade de Marina com os livros pesados que a mãe tomava emprestado da biblioteca. O ato de desmontar o livro ao meio, para segurá-lo enquanto lia deitada, revelava a intimidade que a mãe tinha com esse objeto. Ao descolar e colar novamente as páginas, ela refazia artesanalmente o livro, intervindo diretamente na produção material desse suporte.

É possível que a leitura de um romance longo significasse para a mãe de Marina explorar as formas materiais do livro para entrar em contato com o texto escrito. Um dos livros descolados de que Marina se lembrou foi "E o vento levou" (1936), romance de Margareth Mitchell (1900-1949) que se tornou best-seller.

O pai de Edna lia "normalmente depois do almoço, tinha uma revista de história, se chamava História Ilustrada, ele lia muito isso e depois lia também a Divina Comédia, que ele sabia de cor do começo até o fim". Sua mãe, professora primária, realizava leituras voltadas para o trabalho docente. Ela se recordava "da mãe lendo, a escrivaninha dela, a mesa dela com todos os livros, cadernos para corrigir, era mais essa coisa. Ela lia para depois estudar para dar aula". De um lado, o pai parecia corresponder à imagem de leitor ideal, homem letrado, conhecedor de obras clássicas, como a "Divina Comédia"; de outro, a mãe com suas leituras de trabalho, obrigatórias, maçantes, não teria atraído Edna na infância.

Rosa contou que a mãe sempre lia. "Ela estudou até a 4ª série, na época era bastante, mas a minha mãe era uma pessoa que buscava ler". Ela lia cartas de uma irmã, receitas de cozinha e a revista *Família Cristã*, que a família assinava. Os suportes e gêneros textuais das leituras da mãe de Rosa indicam que ela fazia leituras extensivas, mais leves e práticas.

O pai de Valéria lia solenemente a *Bíblia*, já a mãe, às vezes, lia histórias. O avô folheava a *Bíblia*, em um gesto revelador de leitura de devoção desse objeto sagrado. Na família predominavam as leituras religiosas da *Bíblia*. Na casa de Cida, a *Bíblia* sempre aberta na estante da sala representava a Palavra Viva presente. Reverenciá-la era um gesto de leitura que não passava necessariamente pela decifração do escrito.

Clara não se lembrava da figura de leitores em sua infância, mas brincava de ler para a irmã mais nova, ao folhear os livros de histórias que tinha em casa. Possivelmente a representação de um leitor ideal tenha dificultado a Clara perceber os leitores concretos na família. O pai e o avô a levavam à missa e rezavam com ela o terço, indícios de que poderiam fazer leituras religiosas. A presença de livros para crianças na casa de sua mãe indica também que alguém lia. Com a presença desses possíveis leitores, Clara deve ter-se apropriado de objetos de leitura, maneiras de ler e de escritos, tanto é que lia para sua irmã mais nova.

Os relatos das mães e professoras mostraram a presença de leitores em família, analfabetos ou alfabetizados, mais letrados ou menos letrados, leitores assíduos ou de ocasião, leitores de romances, revistas e gibis, manuais, obras de referência, cartas, receitas de cozinha e, sobretudo, a presença marcante de leitores de devoção de escritos sagrados.

Os escritos domésticos na infância

De acordo com A. M. Chartier (2002), a repertoriação consiste em citar espontaneamente títulos e autores de livros lidos, por constituírem leituras significativas que permanecem na memória dos leitores. Escritos domésticos em diferentes suportes e gêneros textuais foram lembrados pelas mães e professoras. São livros pesados, de bolso, de histórias, romances sentimentais, revistas informativas e religiosas, gibis, fascículos de coleções, cadernos, cartas da família, receitas de cozinha, enciclopédias, manuseados e apropriados pelos leitores em família.

Edna falou sobre os livros de histórias para crianças com que havia entrado em contato na infância e repertoriou alguns títulos, descrevendo-os em sua materialidade: tamanho, ilustrações, textura, capa. Na memória, a presença marcante do primeiro livro de histórias

que ganhou do pai. Edna narrou a história e mencionou outros títulos, suportes e gêneros textuais que conheceu na infância.

> Tinha todas as histórias de Andersen, *A pequena sereia*, depois lembro de todos os antigos gregos e latinos, *A raposa e as uvas* de La Fontaine também. Eu lembro, eram livros que tinha em casa, eram grandes, com ilustrações maravilhosas, capa dura, eram livros grandes. Tem uma história, eu lembro a primeira vez que meu pai me deu um livro, que é um romance de história, um livro grande assim, era *A Rainha das Neves*. Nunca vou esquecer de uma criança que estava numa cidadezinha pequena no norte da Itália, nas montanhas e tem uma amiga que está doente. Ela tem que procurar uma pedra, alguma coisa para salvar essa menina, amiguinha dela que está com a Rainha das Neves, só que para chegar lá tem toda uma história, aguentar o frio que era feito de gelo até ela conseguir voltar e a amiga sarar.

Cida recordou-se da *Bíblia*: "tinha, aquela *Bíblia* grande, antiga, aquelas figuras bonitas, *Bíblia* tinha, ficava aberta numa estante". Em sua casa, o objeto de devoção, a *Bíblia* ficava sempre aberta. Cida não a tocava, mas sabia pelos gestos da família que devia reverenciá-la.

Para Valéria, também os primeiros contatos com o escrito realizaram-se por meio de um livro sagrado, a *Bíblia*. Embora ainda não soubesse ler, ela manuseava o livro sagrado e ficava imaginando o que poderia estar escrito naquele objeto sagrado, resguardado e reverenciado pela família.

> Na época, eu ainda não sabia ler. Eu tinha uns cinco anos. Eu via aquele livro grosso e folheava ele, assim com uma vontade, ficava imaginando o que poderia estar escrito naquele livro. Eu lembro até onde ela guardava, num guarda-louça de madeira, embaixo. Eu lembro que ficava num cantinho assim, ficava a *Bíblia*, de capa preta, grossa.

Além da *Bíblia*, Cida mencionou outros escritos que teve contato antes de entrar na escola. Eram romances sentimentais que a irmã mais velha lia. "Eu não sabia ler, e ela lia, mas eu lembro que depois eu via essas revistinhas quando eu ia para a escola, aqueles romances de *Bian-*

ca, Sabrina". Publicados desde 1978, pela Editora Nova Cultural, os romances *Sabrina, Júlia* e *Bianca* continuam sendo vendidos nas bancas de jornal e por assinatura. Com tiragens altíssimas, essas séries atingiram, ao longo do tempo, mulheres de várias gerações e classes sociais.

Os romances sentimentais de massa, segundo Rodriguez (2005, p.24), "são parte da literatura de entretenimento ou literatura de massa, definições que designam repertórios literários marginais, em princípio depreciados pela crítica literária". Atualmente, essa depreciação, baseada na avaliação estética das obras e em sua finalidade comercial, está sendo reavaliada. Esses romances vêm sendo objeto de reflexões acadêmicas sobre a diversidade de manifestações culturais e literárias neles presentes.

Havia também gibis que o irmão mais velho de Cida lia. "Pato Donald, do Mickey, aquele outro pato, como era? Acho que era o Patolino. Eu pegava, olhava porque eu não sabia ler". Rosa também folheava gibis de um irmão e pautas musicais do pai, regente do coral da Igreja. As cartas, que a mãe recebia de uma irmã, e as receitas, guardadas na cozinha, foram escritos também presentes na infância de Rosa. Havia ainda a revista *Família Cristã* que chegava todos os meses pelo correio.

Clara lembrou da cartilha *Caminho suave* que ganhou do tio militar. Com esse objeto de leitura, brincava de escolinha com suas bonecas. Em tom de confissão, ela disse que "amava essa cartilha", sentimento de afeto que foi também compartilhado por Valéria, Rosa e Marina. No faz de conta, manuseava a cartilha transformada no principal objeto do jogo. O guarda-roupa virava lousa, as bonecas eram suas alunas e a cartilha sua referência de escrito na infância.

Com a cartilha, sua principal referência de escrito, Clara lia para ensinar e ensinava para aprender a ler; mestre e aprendiz ao mesmo tempo. A leitura, em seu sentido etimológico, a *lectio* entrava porta adentro, na casa de Clara, e transformava seu quarto em sala de aula.

> Sempre brinquei sozinha, sempre, eu tive umas amigas imaginárias, às vezes eu conversava com elas, eu ensinava para elas. Tinha um guarda-roupa da minha vó, tinha um beliche e bem de frente com o beliche tinha a lateral do guarda-roupa, e eu escrevia nele como se fosse um quadro. Eu fazia uma escolinha, eu sabia escrever.

Outro livro lembrado por Clara foi "um livro grosso do *Pinóquio*" que ela lia para a irmã, mas "era a minha imaginação porque eu não sabia ler". Valéria lembrou os almanaques que traziam dicas, simpatias e piadas. "Tinha até a história de um homem que não tomava remédios, que ficava com vermes, uma coisa assim..." Os almanaques de farmácia da época faziam propaganda de remédios e cosméticos e continham calendários, piadas, receitas etc. A personagem Jeca Tatu foi criada por Monteiro Lobato (1882-1948) para o laboratório Fontoura, que editava o *Almanaque do Biotônico* (Gomes, 2006).

Marina falou do primeiro livro de histórias que ganhou da tia. Ela tinha 7 ou 8 anos e já sabia ler, entretanto, ao manuseá-lo sua reação foi de desapontamento porque o livro não tinha ilustrações. Motivada pela capa do livro que tinha uma figura, a expectativa se desfez assim que folheou o livro.

> Só que quando eu ganhei esse livro, eu fiquei muito contente porque a capa do livro era bem chamativa, mas quando você abria o livro não tinha ilustração. Era um livro com muitas palavras, mas eram diversas histórias dentro de um livro só. Eu me lembro que eu li algumas; não cheguei a ler todas.

A leitura no espaço privado da família revelou os primeiros contatos das mães e professoras com a cultura escrita marcados pela oralidade na contação de histórias, pelo contato com escritos domésticos e pelas figuras de leitores.

Práticas de leitura e Igreja

A religião ocupa um lugar determinante nas manifestações culturais em nosso país. As Igrejas, a Católica e as Protestantes, foram decisivas na definição de padrões comportamentais femininos. A Igreja Católica com os arquétipos da Virgem e Mãe, modelos a serem seguidos, e as Igrejas Protestantes, com os ideais ascéticos e puritanos que herdaram da doutrina calvinista. Ambas veicularam uma ideologia religiosa

determinante para o modelo de educação, tendo como destinatárias as mulheres. De acordo com Cavallo e Chartier (2002, p.34):

> [...] todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores e para apoiar numa produção multiplicada de livros de ensinamento, de devoção e de liturgia, os novos procedimentos exigidos pela reforma religiosa. A leitura torna-se, assim, em sua definição espiritual e piedosa, inteiramente comandada pela relação com Deus. Ela não encontra em si mesma sua finalidade, devendo antes alimentar a existência cristã do fiel, levado para além do livro pelo próprio livro, conduzindo, dos textos decifrados, comentados, meditados, para a experiência singular e imediata do sagrado.

Segundo Almeida (2007), no Brasil, o papel da Igreja, no controle ideológico da população pela fé cristã, vem dos tempos coloniais. A educação feminina limitava-se a aprender a ler e a escrever em casa, mas os pais que tinham posses mandavam suas filhas para conventos femininos ou recolhimentos, lugares onde as moças ficavam reclusas. Lá aprendiam cozinhar, bordar, costurar, ler e escrever e contar. Aprendiam também um pouco de latim, história sagrada e música. De lá saíam muito jovens para o casamento.

A educação feminina, moldada na cultura do colonizador, tinha como princípio a força moral da mulher como esteio da família. As mulheres eram as guardiãs das tradições e as mantenedoras das regras religiosas. A Igreja Católica foi sustentáculo desse modelo de educação. Esse modelo de educação religiosa orientava as leituras femininas.

As leituras religiosas das mães e professoras

Educadas na tradição da Igreja Católica, Marina e Valéria tornaram-se evangélicas e suas leituras preferenciais são as religiosas. Rosa e Cida são católicas praticantes, Cida é leitora de orações e da *Bíblia*. As leituras religiosas de Rosa são orientadas pelo movimento de renovação carismática, Canção Nova. Edna foi criada na tradição da Igreja Católica Romana. Clara conviveu com diferentes credos e manifestações religiosas e optou pelo catolicismo.

As leituras religiosas de livros de autoajuda e espiritualidade, de orações, novenas, terços e, sobretudo, da *Bíblia* são as leituras preferenciais das mães e professoras. A oralização é uma característica marcante em suas leituras de devoção, assim como a recitação de cor.

Segundo Silva (2008, p.94), a oralidade "parece guardar em sua essência um gênero que só resiste pela palavra viva, pelo trabalho do pregador [...] a leitura da Palavra Divina mantém uma relação direta com a oralidade [...] divulga um modo de entendimento e produção de sentido específico", que serve de conduta para a vida cotidiana.

As leituras religiosas têm uma presença singular nas vidas das mães e professoras, particularmente para Cida e Rosa, essas leituras aliviam a dor, alimentam promessas e dão forças para prosseguir, cuidando da família, da casa, do trabalho, de si mesmas e dos filhos/alunos com Down. Constituem-se fonte de sobrevivência e de esperança no cotidiano.

Rosa relatou que aprendeu com as leituras religiosas a aceitar os problemas e criar forças para assumir as limitações do filho com síndrome de Down.

> O que eu aprendi mesmo, que eu digo que eu tiro de lição é isso: viver cada dia o seu dia, o seu problema está escrito na *Bíblia* isso, cada dia com suas preocupações. A religião contribui no sentido de aceitar melhor, porque nessa hora se não tiver nenhuma religiosidade, eu acho que dificulta, fica muito mais difícil. Porque é mais fácil você crer em alguma coisa, é mais fácil até no sentido assim de criar forças, fica bem claro, porque eu tenho minha religião, então eu crio forças, eu vou lá, me abasteço na comunhão. Cada um tem a sua, quem não tem, tudo bem, mas eu tenho que me abastecer de alguma forma. [...] Eu penso que a religião ajuda muito nessa hora [...] porque aquele que não crê em nada, aí então... a coisa fica pior ainda, entendeu?

Ao falar sobre o nascimento da filha com a síndrome de Down, Cida apontou o papel da religião, pois, pela fé, poderia até livrar a filha da síndrome. A figura do padre, representante de Deus, foi quem lhe explicou as razões divinas que justificam o nascimento da filha com síndrome de Down. Não se tratava de entender, mas de "abraçar a cruz e seguir...".

> Eu fiquei mais abalada, mas é aquela história; você tem que abraçar a cruz e seguir. Foram dois meses para mim que botava o joelho no chão e pedia para Deus ter misericórdia, [...] que não desse positivo o resultado, porque a gente já é família humilde, aí vem um filho deficiente, especial. É difícil, não é fácil. Que nem o padre fala, o padre fala que a menina veio para mudar nossa vida. Foi uma coisa assim por Deus. A gente foi pra casa, eu punha o joelho toda noite no chão, a nenê dormindo, eu pedia, igual falei pra você, "Senhor, cura a síndrome de Down, tira isso".

O depoimento de Cida, comovente e doloroso, revela que ela buscou na Igreja e nas leituras religiosas a força para aceitar os desígnios divinos, críveis somente pela fé em Deus.

Escritos, suportes e situações das leituras religiosas

Os relatos das mães e professoras puseram em evidência alguns objetos de leitura, escritos religiosos e situações de leitura vivenciadas nos espaços da família, da escola e da própria Igreja.

Valéria frequentava a Igreja Presbiteriana, mas fora criada na tradição da Igreja Católica. Ela acompanhava um programa de rádio que transmitia semanalmente ensino religioso prestado pela Igreja Católica às escolas públicas da cidade. Na sala de aula, ouvia pelo rádio e lia as lições com apoio de um livro didático para esse fim. Maneiras de ler, escritos e propósitos de leituras religiosas que eram ensinados dentro da escola. Práticas de leituras religiosas que Valéria conhecia desde a infância, ao ouvir as histórias bíblicas que a avó contava, a figura do pai lendo a *Bíblia* e, sobretudo, as leituras de devoção do avô.

> Eu me lembro da minha mãe lendo. Então a minha mãe contava para a gente a história e até mostrava a ilustração. Meu pai... Meu avô lia a *Bíblia* também, eu lembro dele lendo, mas ele não fazia a leitura pra gente, eu lembro dele folheando, finalzinho da tarde, umas 7 horas, por aí.

A motivação para leituras religiosas de Valéria vem da Igreja Protestante. São leituras direcionadas aos fiéis como guias de conduta para a vida espiritual, "leituras que dão sentido à vida". Um exemplo disso

foi seu depoimento sobre o livro lido e relido nada menos que cinco vezes, *Deus trabalha no turno da noite*.

> O livro é dividido em fascículos. É um pastor que escreve dos Estados Unidos, e ele sempre começa com uma história assim, é uma leitura muito, muito simples o livro. Ele conta: "certas férias nós fomos passear no sítio, na fazenda e tal". E por aí vai, sabe, por aí vai. E eu volto sempre...

A autoridade inquestionável de que se reveste o pastor ao comunicar-se com seus fiéis, por meio de um texto simples, de fácil compreensão, por meio de pequenas histórias, ia ao encontro de Valéria que via, na palavra do pastor, um modelo a ser seguido, tomando-o como guia seguro em tempos de incertezas. As múltiplas leituras que Valéria fez desse livro revelam uma leitora de leituras intensivas, de livros religiosos, entre eles, a *Bíblia*, com a finalidade de buscar respostas "para sua vida pessoal, para sua vida emocional e espiritual".

Rosa foi bastante incentivada pela família para as leituras religiosas, aos poucos ela foi rememorando os escritos religiosos que fizeram parte de sua infância, como a revista católica *Família Cristã*. A família ia à missa e, durante a semana, aos ensaios do coral que o pai regia, situações de leitura em que Rosa tinha contato com folhetos, pautas musicais, orações e textos bíblicos.

> A Igreja Católica teve bastante peso porque foi o que eu aprendi, quando bebê só tinha essas coisas em casa, músicas de igreja. Quando eu era pequenininha, o que mais se via em casa era ensaio de coral, em casa todo mundo cantava no coral, meu pai era maestro e eu ia na igreja também ver os ensaios, eu dormia até nos bancos da igreja, é uma coisa que me marcou, então ficou esse lado assim.

Rosa frequentou desde muito jovem o movimento carismático Canção Nova. Ela lê uma revista do movimento, que tem o mesmo nome e divulga "o que está sendo vendido, isso e aquilo, a gente comenta um com o outro, o que conhece e tal, então a gente empresta esse tipo de coisa assim". É uma publicação periódica do movimento carismático

que investe maciçamente em propaganda, por meio de livros, revistas, CDs e outras mercadorias que são comercializadas e distribuídas nas livrarias em geral, principalmente nas livrarias católicas e sites de venda na internet.

Livros de oração e novenas também fazem parte das leituras religiosas de Rosa. Já memorizados, são recitados de cor. Outro objeto de leitura são livros de orientação espiritual que lembram as publicações de autoajuda, um deles que Rosa estava lendo, "é muito difícil, é de um padre terapeuta, ele é muito difícil de compreender, ele escreve de uma forma que tem hora que... Quem me roubou de mim, do padre Fábio de Melo da Canção Nova".

Na página Canção Nova, a enciclopédia Wikipédia (2009) define o Movimento Canção Nova como uma comunidade católica que foi fundada em 1978, alinhada à Renovação Carismática Católica. O movimento conta com um sistema de televisão e rádio para divulgação de sua doutrinação e, no Brasil, promove eventos como encontros, retiros, shows e acampamentos de oração. O poder exercido sobre os fiéis é mantido por meio da venda de CDs, vídeos, livros, revistas e outros produtos e a evangelização por meio de uma rede de emissoras de rádio e televisão.

Além da mídia utilizada, o movimento religioso tem por todo país grupos de oração que se reúnem nas igrejas e peregrinações que juntam fiéis de várias partes do mundo. São discursos autorizados que veiculam valores religiosos e morais, conselhos e ajuda espiritual para a vida pessoal. O padre Fábio de Melo é um sacerdote da Congregação Sagrado Coração de Jesus que canta, compõe, escreve e leciona. Acessando o Google, pode-se medir o alcance de sua pregação pelo número de músicas, letras e textos, sites, blogs disponíveis aos internautas.

Os livros de devoção de Rosa, emprestados de amigos ou adquiridos em uma livraria especializada em publicações religiosas, de orientação espiritual e de autoajuda, circulavam entre os amigos e as leituras eram partilhadas entre eles.

> Geralmente, os amigos gostam mais ou menos de leitura também, que nem esses livros da Canção Nova. Nós que somos católicos, a Can-

> ção Nova tem outras coisas maravilhosas, e nem é só de religião. Lá tem professores que são doutores, que também fazem livros, entendeu? Então a gente acaba comprando tal livro porque é... E tem também a revista que eu sou associada, que vem todo mês.

Cida guardava no quarto os livros de oração com que rezava todas as noites. "Às vezes está até decorado, já pego o livro por pegar, é a oração de Oração de Santa Catarina, São Miguel Arcanjo, orações... Só que estão bem velhinhos, de tanto ler os livrinhos estão velhinhos". As leituras religiosas de Cida revelam uma leitora de leituras intensivas, repetidas até a memorização, recitadas ou murmuradas em voz baixa, que tem como suporte livros de bolso com orações, marcados pelo tempo e pelo manuseio: gastos, manchados, descosturados e com folhas soltas, guardavam a solenidade de um rito praticado cotidianamente. Parecia ter nas mãos a Palavra Viva. Com esse velho livro de rezas, ela parecia enfrentar a dureza da vida cotidiana.

Na capa, o título *Ritual Popular* e a figura de Jesus Cristo crucificado que representa o sofrimento. Abaixo da ilustração, um subtítulo, "Toma a tua cruz e segue-me", convida o leitor fiel a participar do sofrimento. As palavras são as mesmas que Cida empregou ao falar do nascimento da filha com Down. Segundo Almeida (2007, p.76), "Jesus é a figura que ocupa uma posição central no cristianismo, e a cruz na qual morreu tornou-se a representação universal da fé, em uma linguagem simbólica da dívida dos homens para com Deus".

A publicação é da La Salle, editora que pertence a uma congregação religiosa de monges laicos iniciada pelo sacerdote São João Batista de La Salle (1679-1719), na França. No Brasil, os lassalistas estão presentes desde 1907, quando fundaram sua primeira escola para os filhos dos operários que residiam no bairro Navegantes, em Porto Alegre. Hoje, são mais de 200 Irmãos e 2.500 educadores, em 43 Comunidades Educativas que atendem mais de 50 mil crianças, jovens e adultos, em 11 estados brasileiros (Irmãos das Escolas Cristãs, 2009).

Cida sempre usou a voz como suporte para suas leituras religiosas. Ouvir a própria voz nas orações parece legitimar a sacralidade da palavra, conferindo autoridade a quem se dirige diretamente ao

Poder Divino sem passar por uma mediação. Sem se ater ao texto, a recitação é uma prática das mulheres, que se vem perpetuando nas leituras de devoção.

Eram dois manuais que Cida usava nas leituras religiosas: o primeiro livro, um manual que ensina a rezar um terço. Com o segundo livro, Cida realizava leituras em voz alta que partilhava com seu grupo bíblico. Publicado por uma Arquidiocese do Paraná, o livro era usado em 73 paróquias da região com a finalidade de orientar os fiéis para uma reflexão em grupo das leituras do Evangelho, tradicionalmente realizada nas casas, condomínios e salões e, frequentemente, conduzidas por mulheres.

A *Bíblia* ficava no quarto, sobre uma cômoda coberta com uma toalha. Cida mantinha sempre aberta no Evangelho da semana. Durante a semana, ela relia o Evangelho da missa de domingo. O acervo de leituras religiosas de Cida aponta para uma leitora devota, de leituras intensivas que reverenciava os escritos sagrados e os partilhava com a família e a comunidade religiosa.

A professora Marina, ao aposentar-se passou a dedicar-se ainda mais aos serviços voluntários da Igreja Presbiteriana. Mesmo tendo voltado às atividades profissionais, continuava prestando trabalho voluntário com um grupo de mães da Igreja em um hospital da cidade. Elas levavam a Palavra de Deus para os doentes acamados. "Todos os sábados à tarde, a gente vai só no SUS, são pessoas menos favorecidas. A gente leva a Palavra, escuta todo mundo e nós levamos a palavra de Deus". O trabalho voluntário de visita aos doentes tinha como ferramenta a Palavra Viva do Evangelho, assentado na oralidade, prática muito comum na Igreja, perpetuada nas leituras de devoção e na pregação da Palavra que continua viva na voz das leitoras deste estudo.

As leituras religiosas mostraram maneiras de ler e objetos de leitura que atravessaram séculos, modificando-se à medida que foram sendo apropriados em tempos e lugares diferentes por diferentes leitores. Do *Livro das Horas* para o *Ritual Popular*, da clausura para os grupos de reflexão de leigos, as leituras religiosas foram-se transformando nas apropriações que delas fizeram as leitoras, em diferentes suportes, usos dos escritos e maneiras de ler.

Essas leituras de devoção das mães e professoras, alicerçadas na prática religiosa, seja na Igreja Católica ou nas Igrejas Protestantes, caracterizam essas leitoras que, pelo exercício da espiritualidade e fé em Deus, mantêm com os escritos religiosos e os objetos de leitura uma relação de devoção, expressa em leituras intensivas, quase sempre oralizadas, às vezes partilhadas, incansavelmente repetidas como parte fundamental de suas práticas cotidianas. Poder-se-iam definir essas leituras como um tipo de leitura orante, uma *lectio* divina.

Práticas de leitura e escola

E a leitura na escola, que sentidos teria para as mães e professoras? A análise dos relatos sobre a leitura na escola revelou as práticas, os objetos de leitura e os escritos escolares que marcaram a formação leitora das mães e professoras.

Tornamo-nos leitores na sociedade, mas é na escola que aprendemos a ler e a escrever, nela aprendemos protocolos de leitura que disciplinam nossas maneiras de ler. Entretanto, é preciso salientar que não há uma divisão dicotômica entre práticas de leitura dentro da escola e fora da escola.

Segundo Bajard (1994), no Ocidente, a história de leitura funde-se com a história sobre as práticas de leitura oral dos textos. Nas várias abordagens sobre o ensino da leitura e da escrita, o que está por trás é a autonomia do sistema gráfico. Para o autor, o alfabeto é uma espécie de passarela entre o oral e o escrito. A passagem da escrita ideográfica para a fonética implicou a redução do número de signos substituída pelos sons em número limitado, desobrigando a passagem pelo sentido, uma vez que se criou um quadro de correspondências entre significantes escritos e significantes orais. Entretanto, "as relações biunívocas entre os elementos escritos e orais não obrigam a considerar a língua escrita como uma mera duplicação do oral" (Bajard, 1994, p.21).

São duas maneiras de ver a escrita alfabética. De um lado, as relações entre a língua escrita e a oral; de outro, o alfabeto composto por um pequeno número de figuras gráficas possibilita à escrita ser autônoma

em relação à linguagem oral. O fato é que a escrita e o oral caminharam lado a lado, e as práticas de sua aprendizagem defrontam-se com estas duas visões, ao mesmo tempo paralelas e imbricadas.

Segundo Arena (2008, p.22), "o conceito de leitura oral como um ato de locução esclarece a distinção possível, atualmente, entre o ato de elaborar um enunciado (Bakhtin, 2003) e o ato de pronunciar frases ou palavras em sequência". O autor diferencia leitura e locução. Se a leitura em voz alta é acompanhada de sentido, trata-se de um ato de locução, contrariamente, se ao ler com a boca houver apenas decifração do código escrito, é somente oralização. Assim, se a locução não é precedida de uma leitura prévia, provavelmente ela se configura como oralização, pois não se faz acompanhar de sentido. Se na alfabetização a leitura em voz alta tiver como finalidade a identificação do código escrito, será uma atividade de oralização, porque o objeto de ensino em sala de aula foi a escrita alfabética e não a elaboração do enunciado na concepção bakhtiniana.

Para Chartier (2009), as condições de acesso ao conhecimento hoje são definidas pelo saber ler e pela prática da leitura. Os manuais escolares na França do século XIX apontavam que o saber humano estava nos livros e a leitura consistia no único caminho para a aprendizagem desse saber. A multiplicação dos impressos e os progressos na alfabetização acarretaram uma dispersão dos modelos de leitura. O contraste entre as normas escolares que pretendiam impor um modelo único de leitura e a diversidade de práticas de leitura na pluralidade de comunidades leitoras acentuou-se.

Escritos escolares e maneiras de ler

Hébrard (1996, p.37) afirma que "na escola, não é a leitura que se adquire, mas são as maneiras de ler que aí se revelam. Ao aprender a ler, a criança contentar-se-ia em reinvestir no domínio do escrito as práticas culturais mais gerais do seu meio imediato". Para o autor, o ato de ler é um processo de produção de sentido, no qual as inferências do leitor apoiam-se mais sobre seu capital cultural que sobre a *técnica* de decifração. No encontro com o texto escrito, o aprendiz-leitor

precisa refazer seu horizonte de referência, articulando três temas: trazer o campo cultural de origem de seu grupo de pertencimento, operar essas referências a partir das práticas escritas e aprender os signos escritos.

Na sala de aula de Valéria, havia "cartazes, tinha as vogais, tinha em caixa-alta, a escrita em imprensa, todos os tipos de letra, o alfabeto todo. Tinha uma estante de livros na sala, tinha um armário com nossos materiais e tinha uma estante do lado de cá que tinha livros, livros de história". Só a professora podia manuseá-los: "ela pegava o livro, escolhia uma história e contava pra gente, trazia gravuras grandes, ia escrevendo no quadro e a gente ia fazendo a parte oral. Ela dava caminhos para se fazer um texto, para se montar um texto".

Rosa lembrou-se de alguns cartazes com desenhos e palavras expostos na sala de aula. A leitura nos primeiros anos de escola era "oral porque a gente tinha que ler, cada um tinha que ler um pouquinho. A leitura oral ocupava mais tempo é porque, na realidade, a gente também estava aprendendo como ler". Havia alguns materiais escritos nas paredes, mas, segundo Rosa, o que chamava sua atenção eram os desenhos. Tinha também alguns livros de histórias e textos que sua professora ditava.

Cida também relatou a presença de livros de histórias com ilustrações que não podiam ser manuseados. Histórias como *Patinho Feio, Cinderela, Branca de Neve,* eram folheadas e lidas só pela professora. Os livros ficavam bem guardados. "Tinha uma pessoa que cuidava da biblioteca. Eram lindos os livrinhos, os desenhos, como eu acho até hoje. As figuras dos livrinhos eu acho lindo, acho que encanta mais é a figura do que o texto quando a gente é criança e não sabe ler". Cida "era bem tímida, para ler, morria de vergonha, gaguejava muito. Cada um lia um pedacinho em voz alta, era mais para saber se você estava lendo direito. Era muito difícil".

Edna lembrou-se de seu primeiro livro de leitura na alfabetização. Eram histórias curtas, de uma "frase de alguma coisa e depois era só a letra A, então em caixa-alta eram todas as letras A, e se fazia a cursiva. Não podia escrever no livro, os exercícios eram tudo em cima do caderno. Tinha um armário, lembro da professora pegar esses livros".

Em casa, Edna buscava em enciclopédias e outros livros as informações de que necessitava para realizar as primeiras leituras. No primeiro ano de escola, ganhou de presente a história de *Chapeuzinho Vermelho*. "Tenho ainda hoje esse livro, era um livro assim grande e, a professora falou comigo: 'você tem que ler esse livro', cada um teve um livro de presente de férias".

Marina relatou que "era a leitura oral, e era uma coisa muito profissional, b com a, bá, b com e, bê... Uma coisa maçante". Os textos eram passados no quadro e "você copiava textos enormes, quando você terminava de copiar o texto, já estava cansada, só pelo fato de tanto escrever. Tudo manuscrito, em silêncio, era cópia, muita cópia".

Depois da cartilha, Clara conviveu com os livros didáticos, a leitura para vestibular de autores como Machado de Assis (1839-1908) e Jorge Amado (1912-2001) para fazer resumo, "mas a gente acabava copiando". Para ela, a leitura era "um vazio completo, até quando eu entrei na faculdade, foi um problema muito grande a leitura para mim".

> No primeiro ano da minha faculdade, eu tinha que falar o que eu estava lendo ali para eu poder entender. Hoje não, hoje eu faço leitura silenciosa. Na escola era leitura oral, a gente não tinha momento para ir à biblioteca, para nada, nada, nada... Na graduação, eu fui buscar outras leituras, mas porque foram assuntos que eu me interessei, mas a leitura fica muito presa às apostilas.

Clara falou sobre as práticas de leitura oral, as quais foi exposta em sua escolaridade, com uma modalidade de leitura que gerou dificuldades para ler com compreensão. Parece que, motivada a buscar novas leituras na faculdade, Clara teve acesso a maneiras de ler que lhe possibilitaram ler silenciosamente.

Valéria contou que, depois da 4ª série, foi para uma escola pública grande, "a gente ia para a biblioteca, já tinha os livros, livros de português, já tinha todos os livros, cada matéria com seu livro". Nas aulas de Redação apresentava resumos e apresentações orais dos livros lidos. Ler com a finalidade de resumir foi para Valéria uma experiência significativa, mas "a partir do momento que tinha que ir lá para frente

falar, isso era um sofrimento muito grande, mas eu gostava muito de ler, sempre gostei". O primeiro livro lido para resumir foi *Pollyana*, "levei o livro para casa, a gente tinha um tempo para ler, um tempo para fazer o resumo, depois estar apresentando, discutir". Outros livros guardados na memória foram os "livros antigos de português, tinha textos longos de histórias longas, de uma, duas folhas".

Os livros recordados por Valéria, como suas leituras preferenciais, foram "aqueles livros, sabe, *Bianca, Sabrina*... nossa, eu era fascinada, no final de semana, eu pegava onze, doze livros daqueles". A professora levava os alunos para a biblioteca para lerem autores como Érico Veríssimo (1905-1975), mas "a gente pegava *Bianca, Sabrina*, punha capa no meio, então na hora que ela vinha a gente dava uma escapulida". As leituras não legitimadas pela escola atraíam mais Valéria que as leituras obrigatórias dos clássicos na biblioteca.

Outros escritos presentes na infância de Valéria foram gibis e revistas, e "jornais às vezes, as professoras traziam quando tinha uma questão, porque a gente também não tinha muito acesso assim a jornal". O jornal era utilizado apenas como pretexto para introduzir um assunto, mas as maneiras de ler deste suporte e seus gêneros textuais não eram trabalhados em sala de aula.

Na escola, Edna fazia "leitura silenciosa, recortava, colocava um desenho sobre aquela pesquisa". O objeto de leitura era o livro, não havia jornais, revistas, histórias em quadrinhos ou gibis. Os livros didáticos traziam textos informativos sobre as diversas áreas como história, geografia e as obras literárias eram abordadas desde o 1º ano.

Embora a leitura silenciosa fosse privilegiada, o sistema de avaliação incluía provas orais, por meio das quais a professora arguía seus alunos. Era muito constrangedor para Edna responder as perguntas da professora, posicionada em pé, diante da classe. A leitura de textos literários contemplava textos clássicos, como "a *Divina Comédia* como estava escrita por Dante Alighieri e depois do lado a tradução, você devia interpretar depois, era tema de um ano".

As primeiras leituras de Edna foram leitura/escuta de histórias curtas lidas pela professora, que depois ditava para os alunos e eles deviam em seguida tecer comentários sobre o texto ouvido e escrito.

Também havia leitura oral, mas Edna não gostava porque "quando você começa a ler, então se você não consegue falar uma palavra, sua amiguinha atrás começa a rir, aquelas coisas, então você abaixa sempre mais a voz e a professora que falava levanta a voz, fala mais alto".

Cida leu alguns livros da literatura juvenil como "*A borboleta Atíria, Aventuras de Xisto*, esses livrinhos assim pequenininhos, indicavam para a gente ler, para depois a gente trabalhar na sala de aula". Ela lia para responder a ficha de leitura, "era só isso, não era nada prazeroso não". Para Cida, a escola "ensinou o bê-á-bá, mas assim, a ter aquela prática, aquele costume de pegar um livro na sala e ler e... não teve não".

Para Rosa, ler na escola "era uma coisa que eu queria aprender, eu lembro assim que eu queria e era muito boa aluna, era excelente aluna até a 8ª série". Embora sentisse muito medo de ler para os professores, "no colegial, eu tinha um professor de Literatura que pediu quem quisesse ir, eu quis ler, e eu lembro que eu fiz a leitura e ele me deu os parabéns. Eu acho que eu leio bem na questão da vírgula, ponto, parágrafo".

As leituras em voz alta de Rosa tinham como objetivo ler com destreza, mas Rosa criou um espaço próprio onde cultivava a leitura de poesias. O caderno guardado mostra que esse objeto de leitura representou para Rosa um tempo de escola, os colegas de classe, os escritos preferidos.

> Eu gostava de poesia, poesia eu amava, tinha um caderno de poesia onde a gente trocava com os amigos, eu tenho esse caderno até hoje, eu amo ele, todo feinho, mas eu tenho. E, esse caderninho a gente comprava para os amigos escreverem uma coisinha, outro escrevia poesia... Nossa! Eu gostava muito de poesia.

A cartilha *Caminho suave*

A cartilha *Caminho suave* foi a principal referência de escrito na alfabetização para as mães e as professoras, com exceção de Edna, alfabetizada com pequenos textos. Na relação das leitoras com a cartilha, novos sentidos foram atribuídos, para além da materialidade do livro. A carti-

lha transformou-se em objeto de afeto, pelo que representou na infância, e memória de leitura guardada no tempo. Segundo Goulart (2009), na relação entre o leitor e a leitura, o objeto-livro impregnado de passado assume papéis e funções distintas, representações que lhe são acrescentadas por outros sentidos a ele atribuídos com o passar do tempo.

Trata-se de um dos mais antigos manuais de alfabetização usados nas escolas brasileiras. A cartilha foi publicada pela primeira vez em 1948. Sua autora Branca Alves de Lima, professora diplomada em 1929, apresentou a cartilha como uma contribuição para extinguir o analfabetismo no país. Em 2008, já estava na 127ª edição. Seu sucesso deu origem à Editora Caminho Suave, fechada recentemente após a morte de sua autora. Foram milhões de exemplares vendidos em todo o país. Na 8ª edição da cartilha, a autora fez uma apresentação aos professores, orientando como utilizá-la. De acordo com Mortatti (2000, p.207-8),

> Na apresentação integrante dessa edição, Lima caracteriza o processo utilizado – "Alfabetização pela Imagem" –, como baseado no método analítico-sintético e em conceitos de professor, aluno, método e ensino-aprendizagem da leitura e escrita extraídos das então modernas tendências pedagógicas derivadas dos princípios da Escola Nova, além da experiência pessoal.

Clara referiu-se à cartilha com admiração. Por que Clara manifestaria tal apreço à cartilha, a cujo método fazia restrições? O apego ao livro-objeto não se relacionava ao método, pois a cartilha representava para a professora um tempo de infância e de escola, ocupando um lugar privilegiado em sua memória de leitura, de valor inestimável nos primeiros contatos que teve com a escrita, ritual de passagem do mundo da não escrita para o mundo da escrita.

> Eu amava aquela cartilha, amava. Até hoje eu procuro em sebo para ver se eu encontro porque eu... Não que eu gostaria de trabalhar com o método dela, mas é que foi... sei lá, foi importante para mim e eu gosto dela até hoje. Eu tenho a sequência dela certinha até o final. Ficou tão marcado para mim.

Marina também manifestou o apreço pela cartilha com que foi alfabetizada e até a adotou no início de sua carreira docente. Para ela, o método de alfabetização que a cartilha propunha era condizente com sua prática pedagógica na Educação Especial.

> Então eu desenvolvi por mim mesma, na minha casa, manuseando a cartilha, tanto é que eu gosto tanto dessa cartilha [Caminho] *Suave*. Tanto se fala mal porque houve as mudanças e etc. e tal, quando eu comecei a dar aula na Educação Especial, eu alfabetizei meus alunos na *Caminho suave*. Talvez pelo fato de eu mesma ter conseguido por mim mesma.

Espécie de talismã, a cartilha encantou Rosa que "amava, eu amava ela. Nossa! Era linda! Era toda linda". Para ela, a cartilha era um livro mágico que desvendava os segredos da escrita.

> É aquela coisa de descobrir um segredo, porque tem monte de coisas escritas aqui que você não tem noção. Aprendeu a ler, você descobriu tudo, descobriu todos os segredos. Se alguém não lê para você, você não sabe o que está escrito ali. Aí você aprendendo a ler a escrita, você descobriu os segredos que estão guardados ali.

Nas lembranças de Valéria e Cida, a cartilha representou também a própria alfabetização. O objeto-livro é lembrado como mediador das primeiras leituras na escola. "Usava aquela cartilha, é, b com a, bá, mas era isso, fa-fe-fi-fo-fu", disse Cida, referindo-se à cartilha *Caminho suave*.

Para Valéria, a cartilha apresentava uma proposta de um:

> [...] ensino muito tradicional: o som das vogais, a sílaba, formando palavra e já lendo. E a gente seguia essa cartilha. Toda semana a professora já começava tomar a leitura de pequenas palavras da cartilha, do quadro. Era aquela coisa de "Eva viu o ovo; Ivo viu a vovó". Essas frases, eu me lembro bem desse tipo de leitura.

Os relatos evidenciaram que as famílias da mães e professoras possuíam escritos, como livros, cartilhas, revistas, jornais, gibis,

cartas, receitas de cozinha, enciclopédias. Dois objetos de leitura destacaram-se pela presença marcante na infância dessas leitoras e o valor a eles atribuídos: a cartilha *Caminho suave* e a *Bíblia*. Ambos se inscrevem no espaço da sociedade escriturística e remetem às relações entre oralidade e escrita.

Objetos de devoção e afeto: a Bíblia e a cartilha

A *Bíblia* e a cartilha *Caminho suave*, objetos de leitura que passam pelo afeto e pela devoção das leitoras, mantêm uma relação direta com a oralidade e com a escrita. A *Bíblia* foi, por muitos séculos, a Escritura que fala. Na modernidade, essa Voz se rompe e "outra escritura vai aos poucos se impondo sob formas científicas, eruditas ou políticas: ela não é mais o que fala, mas o que se fabrica" (Certeau, 2008, p.228).

Nesse sentido, a *Bíblia* (Escrituras) é o livro que fala enquanto a cartilha (escritura) escreve. A *Bíblia* refere-se a uma oralidade, à Palavra Viva, que depende de um "querer-ouvir" a Voz de Deus. A cartilha *Caminho suave* é um espaço que se deve "fazer", não somente "ouvir". Para as mães e professoras, a *Bíblia* é um objeto de devoção que fala no cotidiano de suas vidas, enquanto a cartilha *Caminho suave*, objeto de afeto, inscreve-se e escreve no espaço legitimado pelo mundo letrado.

O último capítulo analisa os gestos de leitura das meninas, leitoras em formação, suas maneiras de ler, suportes, gêneros textuais, escritos, apontando a relação entre esses gestos, que buscam se afirmar como práticas de leitura, com as práticas de leitura a que foram expostas na escola de ensino regular e nos Centros de Referência.

4
Leitoras em formação: as meninas Jane, Dânia e Andréa

Uma vez apresentada a formação leitora das mães e professoras nos espaços da família, igreja e escola, passo a analisar os gestos de leitura das meninas Jane, Dânia e Andréa. Suas maneiras de ler, os objetos de leitura, suportes, necessidades e propósitos, escritos, evidenciando que suas experiências de leitura em contextos escolares parecem ter submetido a concepções e práticas de leitura que vêm dificultando a apropriação de práticas de leitura que atendam a suas necessidades de participação na cultura escrita.

No começo das observações informais, como afirmei no início deste livro, eu havia percebido que, como leitoras em formação, as meninas apresentavam gestos de leitura que pareciam não ter visibilidade para o CRDown e, até mesmo para a família, cujos esforços para ensinar a ler e a escreve concentravam-se na alfabetização como decifração do código alfabético. Constatei que os gestos de leitura das meninas e as situações de leitura no CRDown seguiam caminhos diferentes. De um lado, as meninas desejavam aprender a língua viva, dominar a escrita e desenvolver práticas de leitura; de outro, professoras, terapeutas e mães ensinavam uma pseudolíngua, ao priorizarem a decifração do código alfabético.

Tendo em vista a concepção bakhtiniana de linguagem, optei por citar trechos de diálogos das entrevistas para contextualizar as falas das

meninas e evidenciar o processo de enunciação em que elas anunciam e denunciam, afirmam e negam, reconhecendo-se como interlocutoras no processo dialógico que constitui a linguagem.

Para Bakhtin, a linguagem funda-se na interação entre os homens, na forma concreta de enunciados produzidos num contexto social, logo um diálogo entre pessoas. Portanto, as entrevistas com as meninas, acompanhadas por suas mães, constituíram-se situações de interação social em que a linguagem, dialógica por sua natureza, foi fundamental para a interação entre os sujeitos do discurso.

A pré-história da linguagem escrita: os desenhos e jogos das meninas

O desenvolvimento da linguagem escrita está relacionado ao domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Portanto, para que a linguagem escrita da humanidade se torne a linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento, isto é, a aquisição da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil: é a pré-história da linguagem escrita.

A pré-história da linguagem escrita da criança começa com a escrita no ar, com o gesto da criança. Para chegar ao signo escrito, a criança passa pelo desenho e pelo faz de conta. A representação simbólica no faz de conta e no desenho é uma forma de linguagem que antecede a linguagem escrita. Portanto, a pré-história do desenvolvimento da criança começa com o gesto, os primeiros signos visuais dos quais nasce a linguagem, passa pelo desenho e pelo faz de conta para chegar à linguagem escrita (Vygotsky, 2000).

Segundo Luria (1988, p.144), nessa pré-história individual, a criança desenvolve técnicas primitivas semelhantes à escrita, que se perdem "assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado". O desenvolvimento da escrita na criança percorre uma trajetória: "linhas e rabiscos

são substituídos por figuras e imagens, e estes dão lugar a signos" (Luria, 1988, p.161). Ao utilizar pictogramas, isto é, uma forma de escrita que representa o conteúdo por meio do registro de uma ideia, a criança descobre a natureza instrumental de tal escrita e elabora seu próprio sistema de marcas expressivas, por meio das quais é capaz de transformar todo o processo de recordação. Trata-se da escrita pictográfica. Para Luria (ibidem), o mais fecundo desenvolvimento da pictografia encontra-se em crianças com alguma deficiência mental, ainda pré-alfabetizadas.

Jane, Dânia e Andréa realizavam espontaneamente atividades que evidenciavam sua pré-história da pré-linguagem escrita. Possivelmente, movidas pelas dificuldades de apropriação da linguagem escrita e por estarem expostas à práticas escolares de leitura que não respondiam a suas necessidades, tenham prolongado para a adolescência as atividades de desenhar e brincar próprias da pré-escrita infantil. Um exemplo disso são os bilhetes que escreviam, continham mais desenhos que palavras, às vezes apenas desenhos, lembrando os relatos gráficos de que fala Vygotsky ao tratar da pré-história da linguagem escrita.

Em um bilhete de Jane, ela e sua mãe são representadas unidas por um coração sorridente, que parece expressar o sentimento que as une. Acima do desenho, Jane escreveu, em letras maiúsculas, "você a mãe. dia mãe", palavras separadas por um ponto, indicando que se tratava de uma mensagem para o dia das mães.

Andréa apontou o uso recorrente de figuras, imagens e desenhos nos atendimentos pedagógicos. Ao ser indagada sobre as leituras que realizava no CRDown, ela respondeu: "fico lendo as figuras".

Os desenhos estavam muito presentes nas atividades de linguagem de Dânia. Suas "cartinhas vazias", já mencionadas no segundo capítulo deste livro, sugeriam que ela ainda vivenciava sua pré-história da linguagem escrita. Só quando a entrevistei em sua casa, pude entender o que Dânia queria dizer com suas "cartinhas vazias". As cartas eram vazias porque não havia nada escrito; dentro dos envelopes, apenas uma folha de papel com desenhos.

Como ainda não dominava os gêneros textuais, Dânia fabricava envelopes artesanais e dentro guardava uma folha desenhada, às

vezes, apenas a folha em branco. Eram suas cartas vazias. Sabendo que os desenhos não substituíam o texto escrito, dizia que as cartas estavam "vazias". Dânia expressava-se por meio do desenho como se expressaria pela linguagem escrita: representava sentimentos, emoções, ideias, valores. Em um dos desenhos de Dânia, verificamos sua escrita pictográfica: ela e o namorado estão representados por duas figuras e, entre eles, três corações simbolizam o sentimento de amor. O Sol sorri, anunciando o dia ensolarado, embora caíssem pingos de chuva de duas nuvens. Flores imensas cercam o casal. É uma cena de amor. Indagada sobre o desenho, Dânia respondeu que era "romântico" e explicou que "era para casar". Provavelmente, a "cartinha vazia" era uma carta de amor para o namorado, vazia de palavras, mas plena de significados. O suposto namorado também frequentava o CRDown e demonstrava gostar muito dela. Os dois encontravam-se todos os dias e, frequentemente, eram vistos abraçados no pátio.

No CRDown, as atividades de desenhar, recortar, colar eram frequentemente vinculadas às atividades de linguagem verbal. É possível que isso tenha contribuído para que as meninas substituíssem as atividades de linguagem escrita por atividades de linguagem não verbal, como os recortes, as colagens e os desenhos que faziam em sala de aula e fora dela.

Assim como os desenhos, os jogos também desvelavam os gestos de leitura das meninas e, simultaneamente, a necessidade de dominarem plenamente a escrita e a leitura e seus usos sociais.

Andréa costumava brincar de escolinha e Jane, com sua boneca cantora. Nesses jogos dramáticos vivenciavam situações do cotidiano em que imitavam os adultos. As brincadeiras sugeriam que ambas experenciavam situações da pré-história da linguagem escrita. Jane, ao desempenhar o papel de mãe da boneca Lupita; Andréa, como professora de suas bonecas. Ambas desempenhavam papéis que aprendiam observando os adultos a sua volta, mães e professoras.

A mãe de Andréa relatou as dificuldades da filha para comunicar-se verbalmente e apontou o faz de conta como um instrumento que parecia favorecer o desenvolvimento da linguagem oral de sua filha. Andréa comunicava-se sem dificuldades com as bonecas, o que não

ocorria em outras situações de interação verbal. Havia um bloqueio de linguagem, superado no faz de conta. Para a mãe, Andréa tinha:

> [...] algum bloqueio que ela tem por dentro. Eu sinto que ela sabe, mas na hora ela se fecha [...] uma pessoa chega perto dela, pergunta para ela, eu sei que ela sabe. Eu presto atenção, ela tem aquele quadro ali, ela fica aqui, parece que tem vinte crianças em volta dela, ela fica dando aula como se fosse professora.

Andréa assumia o papel de professora e reproduzia os mesmo gestos de suas professoras em sala de aula: abria a cartilha, fazia cópia na lousa, repreendia as bonecas-alunas. Assim como Jane, Andréa discursava para si mesma e era também o "outro" na interlocução; havia interação entre ela e as bonecas-alunas que se manifestavam na forma concreta de enunciados.

A mãe de Andréa continuou, dizendo:

> Ela fala: 'fulana, é assim, assim, não, é assim, assim e assim'. 'Andréa, quem está com você?' Ela fala: 'eu estou sozinha'. Pior que ela faz voz de outra criança e eu fico imaginando que ela está com criança aqui [no quarto]. Aí eu venho de ponta de pé, especular o que ela está fazendo, e ela aqui, nessa lousinha... Abria a cartilha, abria uma revista, e copiava tudo ali. E falava: 'não é fulano, é isso, isso aqui é aquilo, isso aqui é não sei o quê'. Falava nome, inventava nome como se fosse ela a professora, na imaginação dela tinha um monte de aluna pra ela dar aula.

Nas brincadeiras de escolinha, Jane e Andréa reproduziam práticas escolares de leitura: escreviam na lousa, copiavam da cartilha, de uma revista, faziam discursos, enfim, apropriações de situações de leitura que haviam vivenciado em sala de aula na escola e nos Centros de Referência.

Para Jane, o faz de conta fazia parte de seu cotidiano. Durante a entrevista, propus a ela que criássemos juntas um conto de fadas. Observei que ela experimentava no jogo situações que desejava vivenciar concretamente, como o relacionamento com um amigo da família que Jane dizia ser seu namorado.

No conto que criamos rapidamente, o príncipe era o namorado e ela a princesa Linda. Ela morava num castelo, como toda princesa de conto de fadas, e ele, como todo príncipe, chegava a cavalo. Eles se encontravam e eram felizes para sempre. No conto de fadas, Jane podia representar seus sentimentos e, de certa forma, vivenciá-los. A brincadeira revelou ainda que ela conhecia esse gênero textual, em casa sempre lia contos de fadas.

> Ana Maria: Uma história que tem uma princesa que tem um nome, um príncipe, castelo, como a princesa conhece o príncipe... Você escreveria uma história assim? Como chamaria a princesa?
> Jane: Princesa Linda.
> Ana Maria: E o príncipe que ela vai encontrar?
> Jane: Príncipe de seus sonhos.
> Ana Maria: Mas o nome dele seria Sonho?
> Jane: Não.
> Ana Maria: Como seria o nome dele? Arruma um nome pra esse príncipe?
> Jane: Bruno.
> Ana Maria: A princesa Linda e o príncipe B.
> Jane: ãh-ãh.
> Ana Maria: E onde é essa princesa mora?
> Jane: Um castelo.
> Ana Maria: Fica longe ou perto daqui?
> Jane: Longe.
> Ana Maria: Como ela vai conhecer esse príncipe?
> Jane: Ah! Ele vem de cavalo!
> Ana Maria: E aí quando ela vê o príncipe, o que ela sente?
> Jane: Ela sente emoção.
> Ana Maria: E aí, eles vão conversar, vão dançar...
> Jane: Conversar.
> Ana Maria: E como termina a história?
> Jane: Bom, é assim, é eles se casam e vivem felizes para sempre.

Leituras e escritos de Jane, Dânia e Andréa

Os gestos de leitura, invisíveis ou quase invisíveis para o CRDown, revelaram práticas de leitura e escrita vivenciadas no silêncio de seus quartos: maneiras de ler, suportes e gêneros textuais e, até mesmo, a autoria de escritos para suas próprias leituras, despercebidos para suas mediadoras: professoras, terapeutas e mães.

Toda história de leitura traz consigo também as histórias dos leitores. A história de leitura mostra que as maneiras de ler transformam-se, algumas morrem, outras nascem em lugares e tempos diferentes, outros suportes aparecem, novos gêneros textuais são criados. Isso implica mudança nas maneiras de ler que se relacionam com novos usos da escrita. As meninas tinham uma história de leitura, entre gestos e práticas, buscavam apropriar-se da escrita. Para Chartier (1999, p.77),

> [...] os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão.

A metáfora de Certeau (2008), que compara o leitor a um viajante, caçador em terras alheias, mostra que a liberdade dos leitores, embora seja relativa, desloca e subverte o texto escrito. As maneiras de ler deixam nos textos suas marcas, os leitores recriam os objetos lidos, apropriam-se deles diferentemente, segundo suas histórias de vida e de leitura, os suportes e os gêneros textuais pelos quais os textos se materializam, as comunidades leitoras a que pertencem.

As meninas apresentavam singularidades e características próprias em suas maneiras de ler, que não eram percebidas em seu entorno. Jane, Dânia e Andréa tinham descoberto que podiam desenhar as palavras, contudo realizavam mecanicamente as tarefas de escrita e de leitura, pois vinham sendo constantemente treinadas para a decifração do código alfabético, no CRDown, na escola e em casa.

No quarto de Jane, havia muitos escritos: mural com legendas, papéis colados nas paredes, adesivos no computador, livros e revistas no guarda-roupa. No gavetão da cama estavam guardados escritos em sacolas e mochilas – álbuns, cartões, agenda, bilhetes e pôsteres, letras de músicas e escritos autorais – impressos e manuscritos em diferentes suportes e gêneros textuais, objetos de leitura com os quais Jane interagia no cotidiano.

Em sua agenda, uma escrita não convencional revelava sua necessidade de dominar a escrita alfabética. Sabendo que a escrita se desenha nas linhas, ela fazia um traçado que a imitava, provavelmente representando a escrita alfabética.

Dânia também tinha escritos guardados em seu quarto, a maioria em papel sulfite, com recortes de revistas. Para as colagens, ela utilizava também papel de presente ou usava adesivos prontos. Assim como Jane, ela copiava figuras que coloria e juntava a palavras soltas recortadas de revistas. Os escritos de Andréa, em menor quantidade, também eram guardados em pastas e sacolas que ficavam no guarda-roupa de seu quarto.

Poder-se-ia afirmar que as meninas decifravam o código alfabético, buscando compreender o que liam em pequenos textos. No diálogo que se segue, Dânia e sua mãe confirmaram isso.

> Ana Maria: Você gosta de histórias curtas ou compridas?
>
> Dânia: Curtas.
>
> Mãe: Isso é verdade! [risadas] Quando é muita comprida, ela lê um pedaço e fica desanimada, "deixa pra amanhã".
>
> Dânia: Eu gosto de curtinhas.

Jane lia principalmente à noite, deitada na cama ou sentada em frente ao computador onde costumava escrever. Lia em voz alta e em silêncio, mas sempre mexia a boca ao ler. Talvez fizesse uma leitura subvocalizada, frequente entre crianças e jovens com Down, pois em seguida ela contou que também "mexia os olhos". Observei que ela lia como havia aprendido na escola e nos Centros de Referência, empregando com mais frequência a leitura oral, embora lesse também silenciosamente.

Andréa fazia muitas cópias e, segundo sua mãe, ela nem as lia, embora estivesse sempre manuseando esses escritos em casa. Pude concluir que as repetidas cópias que Andréa fazia em casa, expressavam claramente sua necessidade de dominar plenamente a escrita e a leitura. Ela tinha aprendido na escola que, copiando, apropriar-se-ia da linguagem escrita.

Dânia lia sempre em voz alta. De acordo com sua mãe, ela usava um tom de voz bem alto para ler. Dânia balançou a cabeça afirmativamente quando lhe perguntei se, ao ler em voz alta, lia para si. Ela parecia ter-se habituado às atividades de leitura em voz alta no centro de referência e na escola. Os escritos escolares que guardava revelavam que havia feito muitas cópias e ditados. Suas práticas de leitura e escrita eram ainda mais escolarizadas que as práticas de leitura de Jane e Andréa. Lia com certa fluência e rapidez, escrevia mais ortograficamente, mas seus escritos revelavam a linguagem artificial das cartilhas, quase sempre produzidos a partir de solicitações da escola. Escrever para Dânia significava fazer a lição de casa.

> Ana Maria: Mas você escreve bastante coisa?
> Dânia: Escrevo.
> Ana Maria: E você tem o quê...
> Mãe: Pega as coisas lá do Marista. [um centro de referência]
> Dânia: Tem esse... oh!
> Mãe: O que é esse daí?
> Dânia: É dia das mães.
> Ana Maria: Isso daqui é uma cartinha? [apontando o texto que ela fez para o dia das mães]
> Dânia: É dia das mães.
> Ana Maria: E esse daqui?
> Dânia: Também.
> Ana Maria: E esse aqui? Aqui está falando da escola.
> Dânia: É.

Tratava-se de um texto sobre a escola que a professora havia solicitado para que os alunos escrevessem em casa e lessem na aula seguinte, moldado na matriz cartilhesca, tinha uma figura colada que não apre-

sentava conexão com o escrito. Em um texto de Dânia sobre a escola, a repetição de palavras, as frases soltas, a descontextualização do assunto evidenciam as tentativas de Dânia para elaborar um texto escrito.

As meninas estavam expostas às práticas de leitura que reproduziam as maneiras de ler das mães e professoras entrevistadas – a decifração do código alfabético, a leitura em voz alta, as cópias e ditados, os textos artificiais – para elas, a leitura tinha um único sentido implícito no escrito. Cobrava-se de Jane, Andréa e Dânia uma boa pronúncia e uma escrita correta, a codificação/decodificação do código alfabético.

Gêneros textuais e suportes

De acordo com Bakhtin (1992), a atividade humana sempre se relaciona com a utilização da língua, assim os modos de utilização variam tanto quanto a variação da atividade humana. A língua concretiza-se por meio de enunciados concretos e únicos que podem ser orais e escritos, produzidos por sujeitos em condições específicas e com finalidades diversas. Para isso, a língua no processo de enunciação varia quanto ao conteúdo temático, ao estilo verbal e, principalmente, por sua estrutura composicional. São esses três elementos, que fundidos no enunciado, caracterizam a especificidade de uma esfera da comunicação. Essa heterogeneidade da comunicação verbal é marcada pelos gêneros do discurso. Segundo o autor:

> Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1992, p.279, grifo nosso)

Os primeiros suportes mencionados por Jane foram os livros e o caderno-agenda. Dos contos de fadas, Jane havia-se apropriado por meio de vários suportes: videotelevisão e livros. Provavelmente, eram

os dois suportes mais utilizados por ela para ler em casa. Indagada sobre o que lia, mencionou o caderno-agenda e os livros de história que gostava de carregar na mochila e mostrar que possuía objetos de leitura valorizados pela cultura letrada.

> Jane: O caderninho, o livrinho da história.
> Ana Maria: Que livrinhos são esses, eles estão aqui?
> Ana Maria: Você pode me mostrar?
> [Jane abriu uma mochila preta, a mesma que levava para o CRDown]
> Ana Maria: Como se chamam as histórias? Você pode ler?
> Jane: Posso.
> Ana Maria: Lê para mim?
> Jane: É... *A pequena sereia, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho.*

O caderno-agenda de Jane era o suporte mais manuseado por ela. Nesse espaço de privacidade da escrita, Jane podia constituir-se autora, atribuindo às palavras sentidos gerados no processo de enunciação em que ela era sujeito. No caderno-agenda, podia escrever e ler seus escritos, representar o mundo e a si mesma. Ali Jane expressava o desejo de apossar-se da escrita.

Em uma folha arrancada do caderno-agenda, Jane havia escrito um bilhete para o namorado. "Bruno, você larga da Bárbara. Sim ( ) ou não ( ). Eu quero resposta. Meu coração está partido. Amo. Ela não ama. Volta para mim". Jane dialoga com Bruno.

Essas práticas de escrita e leitura eram ignoradas pelo CRDown e, provavelmente, pelas escolas de ensino regular que Jane frequentou. O bilhete mostra que Jane assumia-se como sujeito no processo de enunciação que consiste a língua viva.

Andréa também tinha um caderninho onde escrevia. Seus escritos eram geralmente cópias que fazia da cartilha *Caminho suave* ou de revistas. Ela não produzia textos. Os contos de fadas que Dânia conhecia, havia assistido em DVD e ficavam guardados em uma caixa, em cima de seu guarda-roupa. A preocupação da mãe de Andréa era com a alfabetização da filha, pois assim como as outras mães, ela também havia aprendido na escola que ler e escrever significava decodificar e

codificar o código alfabético. As maneiras de ler em diferentes suportes e gêneros textuais não faziam parte das expectativas de leitura que as mães tinham para suas filhas.

> Ana Maria: Esse caderninho é um caderninho livre, é esse?
> Andréa: Eu escrevo com letra de mão.
> Mãe: Olha a letra de mão dela como que é.
> Ana Maria: Ah!
> Mãe: Ela não consegue fazer aquela letra, sabe assim, ela fica o tempo todo aqui, escrevendo, ela copia de revista, ela...

Pude verificar a mesma situação na entrevista com Jane. A mãe abriu o gavetão, debaixo da cama, pegou um livro do fundo da gaveta para a filha ler. Jane pronunciou sílaba a sílaba e, em seguida, voltou a ler. A soletração era muito parecida com os exercícios de identificação de letras e sílabas que fazia no CRDown. A mãe estava visivelmente satisfeita, pois a filha estava decifrando.

> Ana Maria: Como é que chama esse livro?
> Jane: *Ja-ra-ra-ca, Pe-re-re-ca, Ti-ri-ri-ca. Jararaca, Perereca e Tiririca.*
> Ana Maria: *Jararaca, Perereca e Tiririca*. É isso mesmo! Quem te deu esse livro? Você lembra?
> Jane: Bom...
> Mãe: Você lembra?
> Jane: A madrinha.
> Ana Maria: Você sabe quem escreveu esse livro? Você sabe o nome da autora?
> Jane: Ana Ma-ri-a Ma-cha-do. Ana Maria Machado.

Dânia também lia livros de literatura infantil, embora sua principal referência fosse a cartilha. Os livros de literatura infantil ficavam guardados na parte de cima de seu guarda-roupa, um lugar de difícil acesso para manuseá-los. Assim como Jane, Dânia conhecia os contos de fadas. Ela lembrou dos contos *Branca de Neve* e *João e o pé de feijão*. Pude perceber seu interesse pelos textos literários, particularmente pelos contos de fadas.

A cartilha *Caminho suave*

A cartilha *Caminho suave* lembrada e amada pelas professoras e mães, também é objeto de leitura de Jane, Andréa e Dânia. Em casa e na escola, a cartilha *Caminho suave* está presente como objeto de leitura mais utilizado nos treinos de leitura de Andréa e Dânia. Embora Jane tivesse menos contato com a cartilha, as três meninas tinham aprendido o código alfabético por meio dela e, mesmo não adotada, as situações de leitura em sala de aula, na alfabetização, repetiam as práticas cartilhescas de leitura.

Expostas a uma língua morta, esvaziada de significados, Dânia, Jane e Andréa aprenderam que ler e escrever é reconhecer sons e marcas gráficas, estabelecendo correspondência entre os fonemas e os grafemas.

Segundo Arena (1992, p.76), os manuais de alfabetização "despojam os signos linguísticos de seu significado, prendem-se aos sons e às marcas gráficas e fazem da enunciação jogos de palavras desconexas que, julgando idiotas as crianças, acabam por expô-las a uma pseudolíngua".

Durante a entrevista, a mãe de Dânia solicitou à filha que buscasse a cartilha guardada junto aos materiais de estudo no quarto. A iniciativa de comprar *Caminho suave* foi da irmã mais velha para que Dânia treinasse em casa as lições e aprendesse a escrever e a ler, uma vez que ela não havia ainda sido alfabetizada, apesar de frequentar o ensino regular desde os 7 anos de idade.

Dânia leu, em voz alta, alguns trechos da cartilha, soletrando as lições que sabia de memória.

> Mãe: Lê. Puxa mais para frente, lá tem uma leitura boa para você ler.
> Mãe: Começa aqui e vai pra frente.
> Dânia: Para frente.
> Mãe: Aqui, oh.
> Dânia: Eu ve-jo-a-bar-ri-ga-do-be-bê.
> Mãe: Agora, vai lá para frente.
> Dânia: O be-bê ba-ba. O boi-ba-ba. O ca-chor-ro be-be na cu-ia. A cu-ia-é-de-co-co.
> Mãe: Vai virando.

A cartilha estava quase toda preenchida a lápis. Indaga o que fazia depois de responder as lições, mãe e filha disseram:

> Ana Maria: Muito bem! E aí, depois que você terminou tudo, você preencheu, você leu, o que você faz com a cartilha?
> Dânia: Eu pego e estudo.
> Mãe: Ela lê direto.
> Ana Maria: Em voz alta.
> Dânia: É.

Dânia era uma leitora obediente e dedicada da cartilha, a decifrava em voz alta com o propósito de cumprir as lições e, assim aprender a ler e a escrever. Em casa, a família, principalmente a mãe, incentivava a realizar as leituras nesse suporte. De acordo com Arena, a valorização da sinalidade pelos manuais escolares, como faz a cartilha *Caminho suave*, conduz o alfabetizando "a desenvolver o processo de identificação ao invés do processo de compreensão. Para na 'estrutura aparente' e julga que escrever é codificar e ler é decodificar sinais" (Arena, 1992, p.80).

O contato de Andréa com a cartilha *Caminho suave* foi na sala de aula desde o início de sua alfabetização. E uma sala de Educação para Jovens e Adultos (EJA), que mãe e filha frequentavam, a cartilha foi adotada pela professora como "remédio" para sanar as dificuldades de leitura e escrita que Andréa apresentava. Em casa, era utilizada como reforço.

> Mãe: Aqui tem uma cartilha, pega para ela ver?
> Ana Maria: Isso, deixa eu ir vendo seu material.
> Ana Maria: Essa cartilha você usou onde? Na escola?
> Mãe: A professora mandou levar na escola.

Enquanto folheava a cartilha, a mãe de Andréa apontou as lições respondidas pela filha, para mostrar que ela estava aprendendo a ler e escrever. Na sala de aula, as práticas de leitura que Andréa estava exposta, priorizavam recortes, colagens e pinturas associadas a palavras isoladas, como se fossem atividades de linguagem escrita. Em casa, a mãe de Andréa, que também havia aprendido a ler pela cartilha, reforçava a leitura nesse suporte.

> Ela [a professora] passa aqui [no caderno]. Às vezes ela passa para colagem, agora tem as palavras, olha o primeiro dia foi daqui. Mandou desenhar o dedo, um dente, o cadeado, aqui já é um ditado. Agora isso daqui, já vem de outra cartilha que ela tem lá. Ela mandou pintar as letras que ela reconhece, então ela pintou as letras que ela conhece. Entendeu? Pega assim, recorta, escreve uma palavra com a letra D, ela escreveu aqui. Aqui também, olha, tudo, ela mandou pintar, olha. Isso tudo é ela que passa, ela xerocou a cartilha inteirinha [*Caminho suave*] pra não cortar aquela ali que ela tem na escola, quase igual essa daí.

A mãe estava angustiada com as dificuldades de Andréa para apropriar-se da linguagem escrita. Para ela, bem como para as outras mães, a aprendizagem do código alfabético levaria ao domínio da linguagem escrita. Ao apontar uma das lições de cartilha que a filha havia feito, demonstrava estar decepcionada também com o ensino da leitura e da escrita na escola.

O olhar bakhtiniano permite, de acordo com Arena (2006, p.178), "olhar para os manuais escolares, apreciar a língua imobilizada e auscultá-la para verificar seu estado de morbidez". Atividades de escrita e leitura com a cartilha são exemplos de uma língua imobilizada e estática. As práticas de leitura e de escrita das meninas reproduziam o estado de morbidez da língua nas cartilhas.

Revistas, gibis e álbuns

Outro suporte utilizado pelas meninas eram as revistas. Jane lia a revista *Rebelde* vinculada à novela mexicana do mesmo nome que a SBT levou ao ar de agosto de 2005 a setembro de 2006. A revista trazia letras de músicas do grupo RBD, um blog e notícias. Direcionada ao público jovem, a revista respondia a questões que Jane vivenciava como qualquer adolescente.

> Ana Maria: E me fala uma coisa, fora esses livrinhos de história, você lê outras coisas?
>
> Jane: hahã. Revistas. *Rebelde*.
>
> Ana Maria: *Rebelde*? É o que é rebelde, uma moça desobediente?
>
> Jane: Não. [risos] É importante pra mim.

Outra revista que ela me mostrou em meio a seus escritos foi *Capricho*. Endereçada ao público feminino, trazia vários assuntos como moda, beleza, horóscopo, jogos em textos curtos, fáceis e bastante ilustrados. Jane lia as revistas para recortar figuras e letras, colar no caderno e formar palavras junto às figuras. A maneira como se relacionava com esse suporte sugere que ela aprendeu que os escritos servem para ser recortados e colados, numa espécie de bricolagem, que fragmenta a linguagem, a descontextualiza, retirando dela seu sentido. Esta era uma atividade frequente no CRDown, em que o texto era pretexto para atividades que, efetivamente, trabalhavam a linguagem escrita e, de certa forma, escamoteavam a ausência da atividade linguística com textos.

No diálogo abaixo, a mãe reafirma as intenções de leitura de revistas que moviam Jane.

> Ana Maria: Mas você lê alguma coisa aqui?
>
> Mãe: Alguma coisa. Sabe o que ela gosta? De recortar, recortar letra, fazer quadradinho, como é que chama? Quebra-cabeças?
>
> Ana Maria: Você recorta e cola onde?
>
> Jane: No caderno!
>
> Mãe: Cadê aquelas coisas que você corta, corta? Tem dia que está um piqueiro aqui. Ela pica, ela forma palavras, não é Jane? Figuras...

Dânia e Andréa também liam revistas para recortá-las e fazer bricolagens. Ao serem indagadas, durante a entrevista, sobre o que faziam com as revistas, ambas responderam que era "para recortar figuras". As revistas femininas que liam, embora tratem de temas diversos, caracterizam-se principalmente pelo gênero novelesco e sentimental destinado ao público feminino.

As três meninas demonstraram preferência pela leitura de textos com imagens e, por isso, gostavam muito de ler gibis e revistas. A linguagem fácil, os diálogos curtos, as ilustrações, que tornam a leitura desses objetos mais leve e rápida, atraíam Jane, Dânia e Andréa. Dânia lia gibis em outro Centro de Referência que frequentava. Lá costumava ler os quadrinhos inspirados no desenho animado Bob Esponja, o gibi da Mônica e da Magali, criados por Maurício de Souza.

Ana Maria: E o que você mais gosta de ler?
Dânia: Da Mônica, da Magali e Bob Esponja.
Ana Maria: O que é Bob Esponja?
Mãe: Bob Esponja.
Ana Maria: O que é isso?
Danielli: Desenho.
Mãe: Sabe aquele desenho que tinha na televisão?
Ana Maria: Não.
Mãe: Tipo uma esponja que tem perninha e tal... É um desenho e tem o gibizinho dele.

O álbum de figurinhas era outro suporte de leitura que as meninas apreciavam. Com frequência, elas realizavam atividades de colecionar, juntar, separar classificar, enfim, de organizar figuras, assim como organizavam seus objetos pessoais, sapatos, roupas, material escolar, fotos.

Jane colecionava figuras para um álbum que trazia personagens da novela *Rebelde*, agregando figuras e palavras.

Ana Maria: [folheando um álbum] Esse que você falou que é da *Rebelde*?
Jane: É.
Ana Maria: Floribela?
Jane: Floribela aqui, olha!
Ana Maria: Meu Deus, álbum de figurinhas! Onde é que você conseguiu isso?
Mãe: Sua irmã que comprou, não foi?
Jane: É.
Ana Maria: E aí você fica colecionando figurinhas? Você já pregou todas?
Jane: É.
Ana Maria: E você sabe o nome de todo mundo?
Jane: Sei.
Ana Maria: São artistas?
Jane: É, da novela do ano passado.
Ana Maria: E que novela, você lembra?
Jane: Eu lembro, eu, a novela das *Chiquititas* e... *A Rebelde*.

O álbum de figurinhas é um suporte de leitura que usa minimamente a palavra escrita. O álbum de figurinha de Jane mostra o predomínio da linguagem não verbal sobre a linguagem verbal. Há um pequeno texto narrativo, mas são as imagens que ocupam o espaço central do álbum e direcionam a leitura do leitor para a colagem das figurinhas.

A escolha de suportes de leitura que privilegiam as imagens sugere as preferências das meninas entrevistadas por leituras de textos com ilustrações e revelam maneiras de ler aprendidas nos Centros de Referência, na escola e na família.

A folha de papel como suporte

Jane mostrou uma das músicas da turma do Balão Mágico em uma folha de papel. Ela também lia letras de música em folhas de papel sulfite. A música, cantada por sua turma na entrega dos certificados de conclusão do 4º ano do ensino fundamental, foi lida e relida por Jane até que decorasse a letra inteira para cantar no dia da formatura. A folha de papel é um suporte comum, bastante utilizado pelas meninas que juntavam muitos escritos avulsos, fora cadernos, livros, gibis, revistas.

As meninas guardavam folhas de papel sulfite com desenhos, escritos, cópias e colagens, muito bem dobrados, em pastas coloridas, sacolas de mercado e mochilas. Jane, Dânia e Andréa não jogavam nada fora. Elas sabiam como localizar esses escritos rapidamente para ler e reler e até mesmo para levá-los na mochila da escola, como os bilhetes e as cartinhas.

Suportes em espaços públicos

As meninas também liam escritos, como placas de trânsito, faixas, *outdoors*, suportes que encontravam nas ruas, nos ônibus, nos mercados, enfim nos espaços da cidade por onde costumavam circular. Esses suportes veiculavam gêneros textuais diversos, pois eram textos publicitários, informativos, instrucionais e outros, que fazem parte de suas leituras no cotidiano. Jane parecia mais motivada para essas leituras que Dânia e Andréa, provavelmente porque saía mais com a mãe e a irmã.

No mercado, elas liam rótulos de produtos e panfletos de propaganda. Andréa identificava os produtos que buscava pelas cores e formas das embalagens. A mãe contou que "às vezes ela conhece alguma coisa que passou na televisão, assim, por exemplo, se é um Miojo que mudou um desenho, alguma coisa...". Cores e formas guiavam as meninas nas leituras de embalagens e panfletos de mercado.

Isso revela que, possivelmente, elas reconheciam os produtos por meio de signos não verbais, fazendo uma leitura que chamei de leitura pictográfica, como no caso da embalagem do Miojo, uma massa de macarrão pré-cozida, que traz uma porção de macarrão desenhada e colorida de acordo com o sabor do alimento.

Leitura na tela da televisão e do computador

Na tela da TV, as meninas viam vários programas, de desenhos animados às novelas da Rede Globo e da Record. Andréa preferia assistir aos contos de fadas em DVD na tela da TV, pois ela lia menos em suportes que predominassem a escrita.

Jane lia pouco na tela do computador. Com a ajuda da irmã, ela acessava alguns sites e lia mensagens. Dânia lia na tela do computador as instruções dos jogos matemáticos que uma de suas professoras emprestava para ela brincar. Andréa não lia na tela do computador, pois em casa não tinha computador e, nas escolas que frequentou, parece não ter usado esse suporte para leitura. Nenhuma das meninas utilizava a tela do computador para efetivamente ler e escrever. Nos atendimentos fonoaudiológicos, elas liam na tela, embora fossem atividades de treinamento de fala com um programa específico.

Escrever para ler: táticas de resistência

De acordo com Certeau (2008, p.97), os consumidores da língua "traçam 'trajetórias indeterminadas', aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam". Poder-se-ia afirmar que Jane e

Dânia estariam usando táticas ao criarem os cadernos-agenda, bilhetinhos, cartas vazias, espaços onde "esboçam as astúcias de interesses e de desejos *diferentes*" de usos da língua que lhes são negados nos ambientes escolares.

Jane e Dânia escreviam movidas pela necessidade de ler seus próprios escritos. Observei, durante a entrevista, o volume de escritos que ambas guardavam zelosamente em pastas, sacolas e mochilas no quarto. Por que escreveriam para si mesmas?

Segundo Certeau (ibidem, p.79), "uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e as suas legitimações dogmáticas". Minha hipótese é que Jane e Dânia com seus escritos resistiam à língua morta nos exercícios de silabação e soletração, nas cópias sem sentido e nos ditados de uma pseudolíngua.

Percebi que Jane se entusiasmava ao falar sobre seus escritos. Durante a entrevista, ela mostrou dezenas deles cuidadosamente guardados, podiam ser, rapidamente disponibilizados por uma forma de organização que só ela conhecia. O caderno-agenda era para ela um suporte de leitura e de escrita, espaço de constituição do sujeito no diálogo, embora aparentemente não houvesse um interlocutor. Nessa interlocução, havia amigos, professoras, namorados, mães, irmãs com quem as meninas dialogavam em seus escritos.

Também para Dânia, o caderno-agenda era o lugar privilegiado da escrita e leitura, nele afirmava-se como autora e leitora de seus próprios escritos. O suporte, que chamei de caderno-agenda, tinha múltiplas funções: diário, agenda, álbum, bilhetes, bricolagens. Dânia me apresentou seu caderno-agenda como se mostrasse um tesouro valioso.

> Ana Maria: Dânia, fala uma coisa, e esse caderninho verde o que é?
> Dânia: É meu diário. Olha o que eu fiz!
> Ana Maria: É outro diário, esse é de 2007.
> Dânia: É.

Jane escrevia no caderno-agenda as situações vivenciadas no cotidiano, passeios, acontecimentos, desejos e sonhos. Em uma página de seu caderno-agenda, com anotações, ela leu para mim a primeira

anotação da semana: "Hoje, segunda-feira, eu tomei sorvete. Estava gostoso. [Assisti] *Sherek* e voltei para casa".

Embora Dânia guardasse escritos mais escolarizados, pelo exercício diário das lições de cartilha em casa também produzia pequenos textos como Jane. Indagada sobre um dos escritos, Dânia revelou que havia criado o texto para o namorado.

> Ana Maria: O que é isso, Dânia? Quantos [bilhetes]! E isso daqui é sua agenda?
> Dânia: É.
> Ana Maria: Isso aqui que você escreve, você copia de algum lugar ou você cria?
> Dânia: Eu criei.
> Ana Maria: E você escreveu para quem?
> Dânia: Para meu namorado!

Os textos que as meninas criavam, tinham um destinatário, como revelou Dânia ao dizer que escrevia para o namorado, mas elas escreviam, sobretudo para si mesmas. Jane afirmou isso ao ser indagada porque escrevia tantos bilhetes que não chegavam a seus destinatários. Ela disse: "para mim ler". Os escritos autorais e as leituras que faziam de seus próprios escritos evidenciavam o caráter vivo da escrita em seu mundo, contudo a essas meninas eram negadas situações de linguagem em que pudessem efetivamente desenvolver práticas de leitura e de escrita.

Hoje as mulheres têm mais acesso aos objetos de leitura. Entretanto, para essas meninas, Jane, Dânia e Andréa, o acesso é ainda limitado, não pela síndrome de Down, mas por aqueles que veem na deficiência barreiras para essas leitoras. Embora seus gestos de leitura carreguem as marcas das práticas escolares de alfabetização, elas insistem em percorrer trajetórias próprias de leitura, movimentando-se entre práticas herdadas e práticas inovadoras, reproduzindo e reinventando maneiras de ler, em diferentes suportes e gêneros textuais.

Algumas considerações: nas malhas da interdição, a tessitura das práticas de leitura

Como anunciei na introdução, pretendi com este estudo investigar duas questões: quais seriam as práticas de leitura de mães, professoras e meninas e se o Centro de Referência Down configura-se como espaço mais de interdição que incentivo às práticas de leitura.

As práticas de leitura das mães, professoras e meninas

As mães tiveram suas vidas marcadas pelo nascimento de um filho com síndrome de Down. Embora tenham diferentes histórias de vida, o cotidiano dessas mulheres foi profundamente marcado por essa condição. Cida é dona de casa, Rosa trabalha como enfermeira e Edna se dedica ao trabalho voluntário no Centro de Referência. A vida dessas três mulheres havia mudado radicalmente para atender às necessidades dos filhos com Down. Essas mulheres, esmagadas pelo cotidiano feminino que enfrentam, tornaram-se muito parecidas e suas práticas de leitura refletem isso.

As professoras, assim como as mães, têm diferentes histórias de vida, mas ser professora em um CRDown, vivendo um cotidiano profissional que as desafia constantemente, também tornara essas mulheres semelhantes. Suas práticas de leitura espelham essa realidade.

As meninas, companheiras desde a infância nos Centros de Referência que frequentavam, têm gestos de leitura muito parecidos e manifestam claramente o desejo de ler, condições de ler, de aprender práticas de leitura, de mergulhar na cultura escrita. São leitoras em formação.

A análise de suas práticas de leitura mostrou que as mães e as professoras leem em casa, na escola, na rua, no mercado, na Igreja, no Centro de Referência. Em suas práticas de leitura, a oralidade está presente como uma dimensão da cultura escrita, como na escuta da Palavra Sagrada que remete aos escritos da *Bíblia* ou nos escritos que incorporam a cultura oral em leituras em voz alta da cartilha.

A pesquisa apontou que, nos espaços da família, Igreja e escola, mães e professoras vivenciavam práticas de leitura significativas que foram lembradas por elas como experiências no cotidiano, que as marcaram desde a infância.

Os recontos possibilitaram que as mães e professoras desenvolvessem práticas de escuta de contos de fada, de assombração, histórias de vida, casos, histórias bíblicas, contadas por avós, pais, tias, reunidos na sala, na rua, na varanda. Entre as figuras de leitores que se destacaram, pais, mães, avós, irmãos, leitores assíduos ou eventuais, liam para se instruir, distrair, reverenciar e ensinar. Práticas de leitura em diversos suportes e gêneros textuais, em diferentes lugares e tempos, leituras extensivas de romances longos ou leituras práticas de receitas de cozinha, leituras rápidas de gibis e revistas de que essas leitoras ainda não alfabetizadas se apropriaram.

Os leitores de devoção, com quem aprenderam as leituras de reverência, deixaram marcas em suas memórias de leitura: maneiras de ler que não passam pela decifração do escrito. No contato com os escritos domésticos, os livros de histórias se sobressaem, mas são os escritos sagrados que emergem com força na presença da *Bíblia* aberta, reveladora da Palavra Viva.

Na escola, mães e professoras foram expostas a práticas de alfabetização assentadas na decifração do código alfabético. Cópias, ditados, leitura em voz alta, maneiras de ler na escola em que a cartilha foi o principal suporte. Resgatada como objeto de afeto e memória de leitura, a cartilha representa hoje a infância dessas mulheres e sua passagem

para o mundo da escrita. Práticas escolares de leitura, apropriadas pelas mães e professoras, que reproduzem aos filhos e alunos ao ensinarem em casa e no CRDown as práticas de leitura aprendidas na escola de sua época. No papel de mediadoras da leitura e da escrita de seus filhos, as mães repetiam concepções e valores de leitura do ensino tradicional no qual haviam sido alfabetizadas.

As leituras religiosas são as leituras de sobrevivência das mães e professoras, Especialmente para as mães, a leitura da *Bíblia* permite ver o mundo de outro modo, criar forças e enfrentar o cotidiano. Leituras intensivas de livros de devoção, de liturgia, de ensinamentos, governadas pela relação com Deus, em que é preciso somente ouvir essa Voz. Tendo como suportes livros de orações, terços, novenas, a própria *Bíblia*, as leituras religiosas das mães e professoras mantêm uma relação direta com a oralidade: quando silenciosa, há uma Voz que fala, oralizada, repete maneiras de ler próprias desses escritos. Essas leituras são compartilhadas com a família, os amigos, outras mulheres, com a comunidade, em casa, na igreja, nos círculos bíblicos, nas missas, alimentam sua própria existência, também compartilhada com outros fiéis.

Dois objetos de leitura permaneceram no cotidiano das leitoras, mães e professoras. A cartilha *Caminho suave*, principal referência de escrito na alfabetização, foi ganhando novos sentidos por elas atribuídos que não estão mais na materialidade desse objeto. Resgatada como um tempo de criança que não volta mais, na memória de leitura guardada há tanto tempo, a cartilha foi embebida de outros sentimentos e valores: admiração, amor, beleza. A *Bíblia*, objeto de devoção, sempre reverenciada, ouvida no rádio, percebida nos gestos do avô que a folheava, ensinada pela avó que contava histórias bíblicas, lembrada como presença Viva na casa de infância, persiste nas leituras das mães e professoras. Especialmente para as mães, as leituras de devoção da *Bíblia* dão sentido à vida no cotidiano, pois ela é a Palavra Viva que responde a suas inquietações.

O estudo revelou ainda que as meninas Jane, Dânia e Andréa, leitoras em formação, desejam aprender a língua viva, dominar a escrita e desenvolver práticas de leitura, entretanto não são oferecidas a elas

condições para que efetivamente possam apropriar-se das práticas leitoras. Os desenhos e jogos evidenciaram a necessidade de apropriação da linguagem como processo de enunciação e apontaram a ausência de práticas de linguagem significativas no CRDown. Por isso, essas meninas seguem realizando atividades de desenhar e brincar próprias da pré-escrita infantil.

O acervo de desenhos, colagens e bricolagens guardados revelam uma leitura de imagens muito presente no cotidiano, reafirmada nas preferências pela leitura de histórias na tela da televisão, em CD e DVD e incentivada nas atividades de linguagem que se realizam no Centro de Referência. As cartinhas vazias de Dânia são a evidência do desejo de dominar a escrita, escrever textos, ler em suportes e gêneros diversificados.

As brincadeiras de escolinha em casa apontaram, de um lado, a interlocução concreta das meninas ao dialogarem com as bonecas; de outro, a reprodução das práticas escolares de leitura aprendidas nas escolas de ensino regular e no CRDown, circunscritas à codificação e decodificação do código alfabético. Outra evidência do desejo de dominar a escrita é a escrita não convencional de Jane em seu caderno--agenda, um traçado que, imitando a escrita alfabética, apontou a necessidade de participar plenamente da cultura escrita.

As meninas leem, mais em voz alta, menos silenciosamente. Leituras soletradas de textos curtos, de gibis, álbuns, livros de histórias, revistas, lições da cartilha, bilhetes, letras de música que, guardados em acervos escriturísticos, como sacolas, pastas, mochilas, testemunham o desejo de tomarem posse da escrita. Entretanto, esses escritos não chegam à sala de aula, ignorados pelo Centro de Referência, pela escola e, até mesmo para a família, permanecem estocados, vivos para essas meninas, mortos para aquelas que medeiam as práticas de leitura.

No caderno-agenda, o principal suporte utilizado pelas meninas em casa, as meninas constituem-se leitoras de seus próprios escritos. O ato de escrever para ler seus próprios escritos denuncia a luta pela posse da escrita que lhes é negada no Centro de Referência e na escola. Essa autoria de escritos mostra que as meninas afirmam-se como sujeitos no processo de escrever e de ler, usam táticas de leitura de

não submissão às maneiras de ler que vêm sendo a ela impostas. Na ausência de escritos para suas leituras, produzem seus próprios escritos no cotidiano. Escrevem para ler.

A cartilha *Caminho suave*, um dos suportes mais utilizados no exercício diário de leitura, impõe treinos diários de leitura a que as meninas prontamente obedecem, motivadas pelo desejo de se apoderar da escrita. As mães, motivadas a enfrentar o desafio de vê-las alfabetizadas, reproduzem as maneiras de ler que aprenderam na escola de sua época. No jogo de palavras desconexas da pseudolíngua que consiste a cartilha, as meninas estão aprendendo que ler e escrever é reconhecer marcas gráficas e reproduzem essas maneiras de ler em seus gestos de leitura.

Jane, Dânia e Andréa estavam aprendendo que escrever é cifrar e ler é decifrar o escrito por meio de um código alfabético. Ao analisar seus gestos de leitura poder-se-ia afirmar que as situações de leitura nas escolas de ensino regular e nos Centros de Referência não atendiam suas necessidades de inclusão na cultura escrita.

As práticas de leitura no Centro de Referência Down

As práticas de leitura no CRDown, assim como em outros contextos escolares, são marcadas e demarcadas pela diferença. O foco na deficiência justifica o ensino de leitura com prioridade nas maneiras de ler restritas à codificação/decodificação do código alfabético. Embora o discurso pedagógico afirme a importância de o ensino contemplar as experiências cotidianas no uso real da linguagem, o estudo demonstrou que estas são ignoradas nas situações de leitura e ensino de leitura que ali se realizam.

A alfabetização centrada na decifração código alfabético, em atividades que empregavam figuras, recortes e colagens, leitura oral, uso de palavras descontextualizadas, apontou práticas de leitura que pouco variam em suportes, gêneros textuais e finalidades, diante da necessidade de as meninas apropriarem-se de práticas de leitura. Ao focar

o ensino no código alfabético, o Centro de Referência não contempla a função social da escrita. As redes semânticas em associações livres de palavras que os alunos produziam nos atendimentos pedagógicos indicam que eles operavam simbolicamente com a linguagem, mas essas intervenções passavam despercebidas na sala de aula.

Nos atendimentos terapêuticos, o software empregado como recurso para a terapia de fala e de linguagem para aquisição, treinamento e automatização de fonemas, excluía qualquer possibilidade de contemplar a linguagem como instrumento cultural complexo, que, para ser apropriada, precisaria resgatar o processo de enunciação da língua como objeto social e histórico.

A biblioteca do Centro de Referência era por excelência o lugar dos livros. Sem leitores e leituras, ela denuncia a ausência de práticas de leitura fora dos estreitos limites da decifração do código alfabético. A presença de uma mãe que, isoladamente, toma posse do lugar dos livros para ler com a filha evidencia a negação da leitura nesse espaço.

No espaço das mães, o artesanato é a principal atividade nas práticas cotidianas dessas mulheres. Ali reproduziam práticas femininas próprias de espaços privados da família, inclusive de leitura. As práticas de leitura, realizadas em meio às atividades artesanais, de leituras rápidas de revistas e catálogos que passavam de mão em mão, não eram compartilhadas. A ausência de livros e outros objetos de leitura mostrou que essas mulheres não tinham acesso a esse suporte e a outros de diferentes gêneros textuais, para leituras no CRDown. Sem visibilidade, também suas práticas de leitura passavam despercebidas: as mães eram ignoradas como leitoras no CRDown.

A invisibilidade que os gestos de leitura das meninas com síndrome de Down tem para o CRDown evidencia que se trata de um espaço mais de interdição da leitura que incentivo às práticas de leitura. Entre o desejo das meninas de tomar posse da escrita e apoderar-se da leitura e o desafio de terapeutas e professoras para ensinar a escrever e a ler, há um desencontro. Professoras e terapeutas, assim como as mães, olham para uma língua estável, fixa, imutável, congelada nas lições da cartilha, cópias e ditados, palavras recortadas, fragmentadas, descontextualizadas e imobilizadas nas colagens e bricolagens em sala de

aula. As meninas olham para a língua viva com seus bilhetes, cartas, convites, escritos no caderno-agenda. Seus gestos de leitura anunciam o desejo de tomar posse da escrita e mergulhar plenamente nas práticas de leitura que circulam em seu entorno.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. S. de. *Ler as letras:* por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

ARENA, D. B. Bakhtin e alfabetização. In: *Educação*, Santa Maria, v.17, n.1, 1992.

________. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.) *Vigotski e a escola atual:* fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

________. Leitura e locução na escola. In: *Leitura:* Teoria & Prática. Associação de Leitura do Brasil, Campinas, SP, ano 6, n.51, nov. 2008.

________. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas:* o mediador em formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAJARD, E. *Ler e dizer:* compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

________. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BURKE, P. A nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CARDOSO, M. H. C. de A. Uma produção de significados sobre a síndrome de Down. In: *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan./ fev., 2003.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental.* 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARTIER, A. M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.). *Leituras, práticas, impressos e letramentos*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

________. ; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever:* entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. *Cadernos Pagu*, Unicamp, n.4, 1995.

________. *A aventura do livro:* do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

________. Aprender a leer, leer para aprender. In: *La lectura em España*, Madri, 2008. Disponível em: <http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>. Acesso em 17/12/2009.

FERREIRA, N. S. de A. *Anotações sobre uma leitora singular*. ALLE, Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

FONTES, J. B. *Safo de Lesbos*: poemas e fragmentos. São Paulo: Iluminuras, 2003.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GALVÃO, A. M. de O. Oralidade e escrita: uma revisão. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v.36, n.128, maio/ago. 2006.

GOMES, M. L. Vendendo saúde: revisitando os antigos almanaques de farmácia. In: *História, Ciências e Saúde*, v.13, n.4, out./dez. 2006.

GOULART, I. do C. V. *O livro:* objeto de estudo e memória de leitura. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2009.

HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar: como Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JARDINI, R. *Método das boquinhas*. Disponível em: <www.metododasboquinhas.com.br>. Acesso em: 21/8/2009.

LESSA, F. de S. *O feminino em Atenas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1988.

LYONS, M. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. *História da leitura no mundo ocidental*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: Edusc, 2005.

ROCKWELL, E. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.27, n.1, jan./jun. 2001.

RODRIGUEZ, S. M. Leitoras com o coração: usos de leitura dos romances sentimentais de massa. In: *Revista Letras*, Editora UFPR, Curitiba, n.65, jan./ abr. 2005.

SILVA, L. C. B. da. *Práticas de leitura na infância:* imagens e representações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação*. Brasília: Líber Editora Livro, 2004.

VIÑAO FRAGO, A. *Leer y escribir:* historia de dos prácticas culturales. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *El problema del entorno*. Mimeografado. Tradução do Corpo de Tradutores. Universidade de Havana, 1935. (mimeo)

________. *Obras Escogidas III*. 2.ed. Madri: Visor, 2000.

A partir do século XIX, as mulheres passaram a frequentar a escola, foram para a universidade, para o trabalho e para as ruas. Aprender a ler e a escrever trouxe para essas mulheres uma nova rotina de leitura: depois dos livros de reza, vieram os diários, os romances, as revistas femininas, a correspondência, os jornais.

Nessa perspectiva, Ana Maria Esteves analisa as práticas de leitura de mulheres, mais particularmente os processos de apropriação da leitura e da escrita de professoras, de mães e de meninas portadoras da síndrome de Down em um Centro de Referência.

Trata-se de um estudo de caso, de caráter etnográfico, que clarifica as trajetórias próprias de leitura dessas mulheres que, entre táticas e estratégias, apropriaram-se de maneiras de ler nas relações da oralidade com a cultura escrita e constituíram uma comunidade leitora. Para essas mulheres, a leitura assume uma presença singular no cotidiano e um significado especial em suas vidas.

Ana Maria Esteves possui mestrado (2005) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMG) e doutorado (2010) em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho" (Unesp), *campus* de Marília. Realizou seu pós-doutorado na Universidade de Évora, Portugal. Atualmente é docente do curso de mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube) e desenvolve sua pesquisa de pós-doutorado "Leitores e leituras na universidade: realidade brasileira e portuguesa", cujo objetivo é analisar o perfil-leitor de universitários ao ingressarem no curso de Pedagogia e a universidade como espaço de formação leitora.

ISBN 978-85-393-0378-6